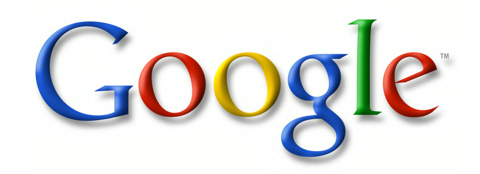
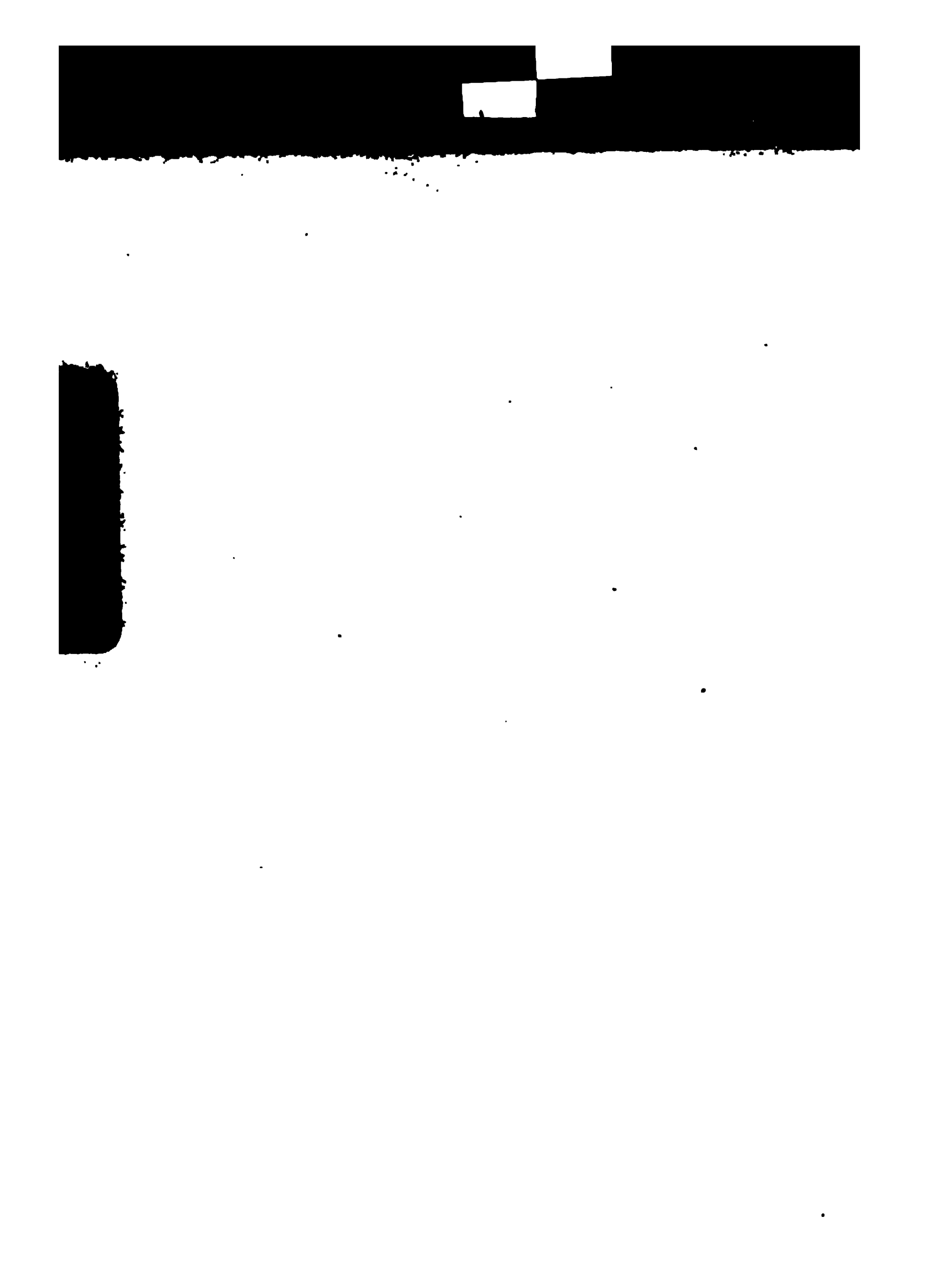
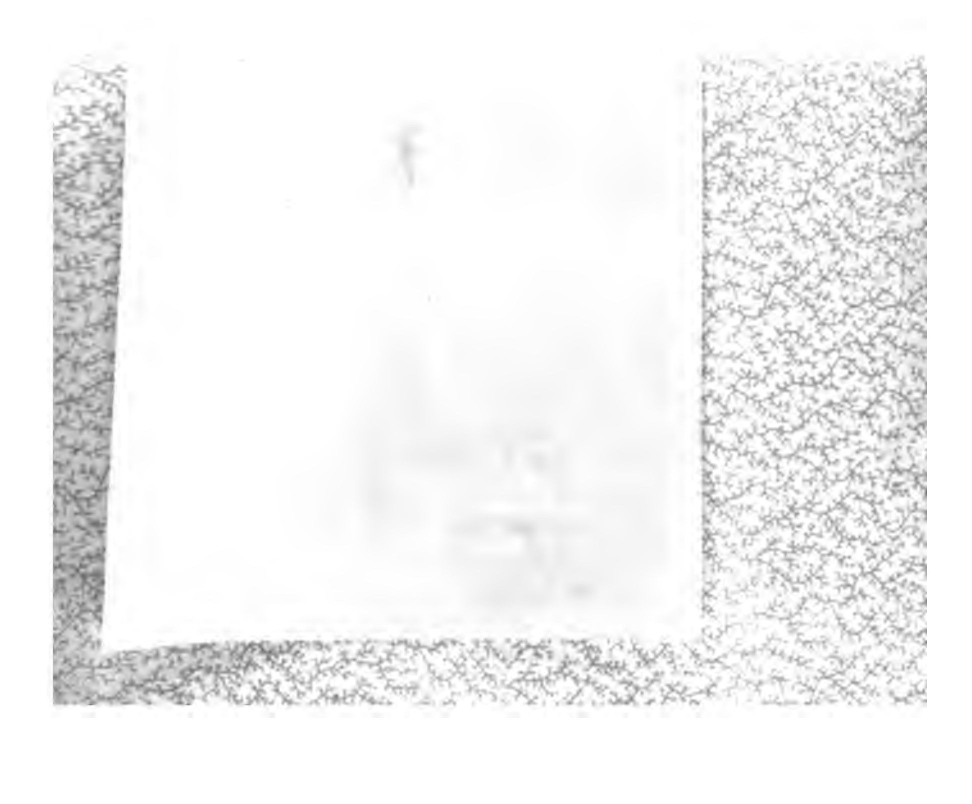


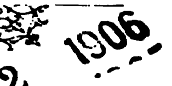












Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

246. Heft.

H. St. Chamberlains Vorstellungen über die Religion der Semiten spez. der Israeliten.

Von

Professor D. **Baentsch,**

Jena.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1905



Preis 1 M.

H. St. Chamberlains Vorstellungen über die Religion der Semiten spez. der Israeliten.

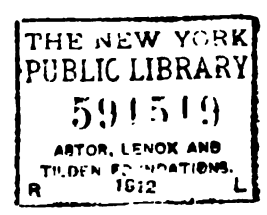
Von

Professor D. Baentsch,
Jena.

Pädagogisches Magazin. Heft 246.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1905



I.

H. St. Chamberlain hat in seinem bekannten Werke »Die Grundlagen des XIX. Jahrh.« den Nachweis unternommen, daß die gesamte Zivilisation und Kultur des neunzehnten Jahrhunderts das Werk einer besonderen Menschenart, nämlich der Germanen oder genauer der Kelto-Slavo-Germanen ist. Aber diese Germanen, so zeigt er, haben diese Kultur und Zivilisation nicht rein aus sich heraus geschaffen. Sie tragen ein bedeutsames Erbe aus der Vergangenheit, das teils von belebendem, teils aber auch hemmendem Einfluß auf das Werk der Zivilisation und Kultur gewesen ist. Auf die Hellenen geht unsere künstlerische und wissenschaftliche Kultur in vielen wesentlichen Merkmalen zurück. Unsere gesellschaftliche Kultur beruht im letzten Grunde auf Rom, von dem wir den Staatsgedanken und die Rechtsidee übernommen haben. Auf religiösem Gebiete sind wir vom Semitentum und speziell vom Judentum beeinflußt und zwar, wie Chamberlain meint, in geradezu verhängnisvoller Weise. Vermittelt ist dieser Einfluß nach ihm durch die christliche Kirche, die dem Charakter und der Geistesrichtung ihres Stifters zum Trotz viel jüdisch-semitische Elemente in sich aufgenommen und in die Substanz der christlichen Religion selbst eingeführt hat (S. 17).

Diesen verhängnisvollen Einfluß aufzuweisen, hat Chamberlain sich besondere Mühe gegeben. Er gibt an zahlreichen Stellen Ausführungen über die Religion der

Semiten, die alle in dem auf den ersten Blick höchst paradoxen Satze gipfeln, daß alle Semiten ohne Ausnahme ein Minimum von Religion besäßen; und was von den Semiten im allgemeinen gelte, das gelte von den Juden noch im besonderen, und zwar in weit höherem Grade (S. 393).

Der Satz klingt paradox. Haben nicht gerade die Semiten der Welt die drei großen monotheistischen Religionen gegeben? Sind nicht aus dem Schoße des Semitentums die Religion des Judentums, der Islam und das Christentum hervorgegangen? Verdankt also die Welt nicht gerade den Semiten die stärksten religiösen Impulse? Muß demnach bei den Semiten nicht vielmehr ein Maximum an Religion vorhanden gewesen sein, groß genug, um einen beträchtlichen Teil der Menschheit damit zu beglücken? Ja, fließt dort nicht geradezu die Quelle der Religion?

Es wird gut tun, gleich hier an der Schwelle die Möglichkeit eines Mißverständnisses abzuwehren. Man muß scharf scheiden zwischen Religion und Religiosität d. h. zwischen dem Komplexe der in einem Volke oder in einer Völkergruppe lebendigen religiösen Vorstellungen und Ideen, und der Energie, mit der man diese im Leben geltend macht, resp. sich von ihnen bestimmen läßt. Eine große religiöse Energie will Chamberlain den Semiten keineswegs absprechen, ja er schreibt ihnen geradezu ein Maximum von religiöser Energie oder von Glauben zu (S. 400 f.). Aber bettelarm sei ihre religiöse Vorstellungswelt. Auf diesem Gebiete könne nur von einem Minimum von Religion bei ihnen die Rede sein (S. 410).

Um Chamberlain recht zu verstehen, wird man sich zunächst über das, was Chamberlain unter Religion versteht d. h. welchen wesentlichen Inhalt die religiöse Vorstellungswelt nach ihm haben muß, eine möglichst klare Anschauung zu bilden haben. Denn nur so gewinnen wir ja den Maßstab, mit dem er die Religion der

Semiten mißt. Und von der Beurteilung des Maßstabes hinwiederum wird es im letzten Grunde abhängen, ob wir Chamberlain in der Beurteilung der Religion der Semiten — vorausgesetzt, daß deren Auffassung durch Chamberlain überhaupt den Tatsachen entspricht — beistimmen können, oder ob wir seine Beurteilung ablehnen resp. modifizieren müssen.

Hier hat es Chamberlain uns nun insofern nicht ganz bequem gemacht, als er uns nirgends eine knappe erschöpfende Definition dessen bietet, was er unter Religion versteht. Er haßt überhaupt die Definitionen, dieses Steckenpferd der Schulweisheit. Er will dafür lieber Tatsachen vorführen, aus denen der Leser entnehmen soll, was denn eigentlich die Meinung des Verfassers sei. So gibt er uns denn auch hier lieber eine Beschreibung des religiösen Menschen, zu der der religiöse Arier Modell gestanden hat, S. 220 f. (vergl. damit auch die Beschreibung des arischen Inders auf S. 411 f.). Diese Beschreibung ist nun aber so begeistert, so überschwänglich, so dithyrambisch gehalten, daß der Leser wohl sofort im stande ist, dem Verfasser nachzufühlen, was nach ihm Religion sein soll, daß er es aber doch nicht ohne weiteres vermag, des Verfassers Ergüsse in eine klare Formel zu fassen. Es wird daher angebracht sein, des Verfassers Beschreibung hier wenigstens auszugsweise kurz wiederzugeben.

Für Chamberlain ist die Religion rein Sache des Gemütes; ihr tiefster und eigentlichster Quellpunkt liegt im Herzen des Menschen. »Die Wurzel des Seienden fanden die Weisen im Herzen«, dieser Ausspruch des Rigveda bedeutet ihm die größte aller feststehenden religiösen Erkenntnisse. Dieselbe Erkenntnis hat Goethe ausgesprochen, wenn er sagt:

Ist nicht der Kern der Natur
Menschen im Herzen?

Mit dem Forschen im eignen Herzen hebt ihm alle rechte Religion an. Das große Rätsel des Daseins drängt

sich dem Menschen auf, nimmt ihn ganz gefangen, aber nicht als ein rationalistisches Problem, das er verstandesmäßig nach dem Gesetz von Ursache und Wirkung zu lösen sucht — denn Rationalismus ist ihm der Tod aller Religion — sondern in der Weise eines unmittelbar zwingenden Lebensbedürfnisses. Der Schleier des Geheimnisses — das fühlt er in seinem Herzen — kann sich ihm nur lüften, wenn er von sich aus zu allem, was ihn umgibt, die Brücken hinüberschlägt, wenn er sich, das einzige, das er unmittelbar weiß, in jedem Phänomene wieder erkennt und jedes Phänomen in sich selbst wiederfindet. Ist es ihm aber gelungen, sich und die ihn umgebende Welt miteinander in Einklang zu setzen, dann darf er hoffen, das Weben des ewigen Werkes mit eignem Ohre zu belauschen, die geheimnisvolle Musik des Daseins im eignen Herzen zu vernehmen. Die ganze Natur belebt sich ihm, überall regt sich in ihr das Menschenverwandte. Und unter dem Lauschen auf ihre Stimmen geht ihm dann ein Ahnen einer höheren Bestimmung auf, er entdeckt in sich den »Samen der Unsterblichkeit«. Jetzt weiß er, aus welch tiefem Brunnen die Helden seines Stammes, die heiligen Männer, die als Übermenschen hoch über der Erde schweben, die Kraft schöpften, groß zu sein, und da er es weiß, darf er hoffen, ihnen, zu denen es ihn hinanzieht, gleich zu werden. Der religiöse Mensch, der so in einem inneren unmittelbaren Kontakt mit einer Welt jenseits der Vernunft steht, ist aber notwendig auch Dichter und Denker. Was ihm aus der Unendlichkeit ins Ohr gedrungen, das sucht er in heiligem Symbol, Mythus und Kosmogonie festzuhalten und zu gestalten. Aber seine Vorstellungen bleiben im lebendigen Fluß, denn er hat eine zu lebendige Empfindung des Unendlichen, die ihn davor behütet, seine Erkenntnisse in starre Formen, Dogmen und Lehrgesetze einzuzwängen. Das ungefähr ist das Bild, das Chamberlain von dem religiösen Menschen entworfen hat.

An uns würde es sein, dem Bilde eine Etikette zu geben. Ich glaube, daß wir nicht vorbeitreffen, wenn wir seine Anschauung von Religion als »pantheistischen Mystizismus« bezeichnen. Wir begnügen uns vorläufig, dies getan zu haben, und behalten uns eine Beurteilung seiner Anschauung für das Ende vor.

Jedenfalls liegt für Chamberlain also das Wesen der Religion in dem Gefühl für das Unendliche, in der Empfindung des Geheimnisvollen. Die Religion muß nach ihm mit Geheimnisvollem durchwebt sein. Ohne Geheimnisse und Mysterien gibt es keine wahre Religion. Und nicht bloß, daß das Geheimnisvolle geahnt, schauernd empfunden wird, die Religion soll auch die Brücke in die geheimnisvolle Welt des Unendlichen hinüberschlagen, soll die Kluft ausfüllen zwischen dem Menschen und der Gottheit auf dem Wege einer tiefen religiösen Spekulation, einer reichen, phantasievollen Mythologie, einer tiefsinnigen heiligen Symbolik. So ist also Religion nach Chamberlains Voraussetzung nicht denkbar ohne eine gewisse metaphysische Regung und philosophische Anlage und nicht ohne den Besitz einer reichen Phantasie, die das Unfaßbare faßbar, das Unausdenkbare denkbar, das Unvorstellbare vorstellbar zu machen versteht. Er gibt daher Schopenhauer nicht unrecht, der die Religion geradezu als »Volksmetaphysik« bezeichnet habe (S. 391). Ist dem nun aber so, so muß nach Chamberlain folgerichtig das Volk die tiefste Religiosität und die vollkommenste Religion besitzen, das über den größten Reichtum metaphysischer Begabung und über die reichste, blühendste Phantasie verfügt.

Indem Chamberlain nun die Völker der Erde auf diese Merkmale hin mustert, findet er, daß sie fast bei allen in höherem oder geringerem Maße vorhanden sind. Am reichsten ist der arische Inder damit ausgestattet, weshalb bei diesem ein Maximum von Religion von vornherein zu erwarten sei. Man lese die begeisterte Schilderung, die er S. 411 ff. von dessen Religiosität

entwirft. Aber auch sonst findet sich diese Begabung im indo-europäischen Völkerkreise. Der griechische Philosoph Plato rede von einem allerseligsten Geheimnis der Seele, das ihr im Jenseits offenbart werde, und (der Arier?) Christus sage von seiner Lehre, die seine ganze Religion einbegreift, sie sei ein Geheimnis. Aber auch bei den tieferstehenden Völkern seien diese Gaben und damit ein verhältnismäßig hoher Grad von Religion anzutreffen. Selbst der naive Wilde kenne das verwundernde Staunen und vermute überall ein Außerweltliches. Der Australneger, ja der arme Neger an der Sklavenküste, beide ahnen den großen überweltlichen Geist. Die Neger der Goldküste besitzen nach Chamberlain sogar eine schon recht hoch geartete Volksmetaphysik. Die Samoaner besitzen eine unmittelbare Empfindung für die Allgegenwart Gottes und haben es verstanden, diese in einer auf den ersten Blick zwar rohen, aber trotzalledem tiefsinnigen Weise zu versinnbildlichen, die sich prinzipiell von der christlich theologischen Vorstellung von der Allgegenwart Gottes, ja von dem transscendentalen Idealismus, der einem Çankara zur Vorstellung desselben Geheimnisses dient, nicht unterscheidet. Nur bei einer Völkergruppe vermißt Chamberlain die Merkmale, die auf eine höher geartete Religion schließen lassen, und das sind eben die Semiten (S. 392. 220).

Dem Semiten geht nach Chamberlain durchaus ab die metaphysische Anlage; es fehlt ihm darum auch fast ganz die gestaltende Kraft der Phantasie. Dafür ist bei ihm aber der Verstand kräftig, und der Wille geradezu enorm ausgebildet. Der Wille beherrscht bei ihm den Verstand, verkümmert das Gemüt, ertötet ihm die Phantasie. Man kann nach Chamberlain geradezu von einer Hypertrophie des Willens bei dem Semiten reden; unter dieser Hypertrophie haben außer dem nüchternen Verstand alle Seelenvermögen gelitten. Das muß sich natürlich auf dem Gebiete der Religion in charakteristischer Weise geltend machen.

Chamberlain sucht diese enorme Ausbildung der Willenskraft und die Armut der Phantasie, zu einem Teil wenigstens, aus der Natur des Bodens zu erklären, auf dem der Semit ursprünglich heimisch war. Er ist ein Sohn der Wüste, und die Wüste hat ihm für immer ihren Stempel aufgedrückt. Das Wüstenleben ist ein steter Kampf. Der Beduine muß kämpfen um das tägliche Brot, das ihm nicht zuwächst; er muß sich wehren gegen feindliche Stämme, muß auf der Hut sein vor wilden Tieren. So steht er Tag und Nacht auf dem Qui-vive, wachenden Auges, mit geschärften Sinnen, allezeit zum Kampfe bereit. Er hat es nicht so gut wie sein arischer Bruder, der in Denken und Sinnen über das Unendliche versunken, seine Hand nur nach dem Baume auszustrecken braucht, der ihm seine süßen und nahrhaften Früchte freiwillig spendet. Der Semit fand keine Zeit, über das Unendliche nachzuspüren, wozu er wohl auch an sich schon so gut wie unbefähigt war. Die Armut der Umgebung erklärt zugleich seine Armut an Phantasie und an mythologischen Vorstellungen. Vor allem aber versteht man, wie sich unter den Kämpfen, Nöten, Gefahren und Entbehrungen der Wüste jener ebenso zähe wie egoistische und nicht selten brutale Wille herausbildete, der für die ganze Rasse so charakteristisch ist und der eben auch ihrer Religion ein charakteristisches Gepräge gegeben hat (S. 404).

Chamberlain verkennt keineswegs die Größe dieser zähen Willenskraft. Vermöge ihrer sind ja die Semiten so stark und kräftig und ausdauernd geworden, durch sie haben sie so Außerordentliches geleistet (S. 241). Aber all diese Größe wird, wenigstens auf dem Gebiete der Religion, doch wieder aufgehoben durch die verkümmernde Wirkung, die dieser Wille auf Gemüt und Phantasie ausgeübt hat.

Diese schädliche Einwirkung des Willens auf die spezifisch für die Religion in Betracht kommenden Vermögen äußert sich nach Chamberlain in gewissen charak-

teristischen Erscheinungen, die er mit Vorliebe als Rationalismus und Materialismus, meist bloß als Materialismus bezeichnet (S. 398). Diese These kehrt in dem Werke in geradezu unerschöpflichen Variationen unter immer neuer Hervorhebung derselben Momente aber in immer neuen Kombinationen wieder. Wir wollen versuchen, diejenigen Momente, die uns als die wesentlichsten erscheinen, herauszuheben und dem Leser in möglichst klarer und geordneter Übersicht vor Augen zu führen.

Nach der negativen Seite hin macht sich der schädliche Einfluß der Vorherrschaft des Willens in dem Fehlen aller und jeglicher Mythologie geltend. Denn der Wille hat ja die Quelle des mythologischen Triebes, das Gemüt, verkümmert und damit zugleich die für die Mythenbildung unerläßliche Phantasietätigkeit lahm gelegt. Zwar finden sich Mythologieen bei den Babyloniern und den Phöniziern, und unverkennbare Spuren solcher finden sich deutlich auch im Alten Testament (vergl. Gen. 1. 2. 3). Aber diese Mythologieen sind erborgtes Gut (S. 222). Ihre Schöpfer sind höchstwahrscheinlich die alten Sumerer, die vor der semitischen Einwanderung in das babylonische Tiefland dort seit unvordenklichen Zeiten als ein hochbegabtes Kulturvolk saßen. Und von diesen Sumerern haben die Semiten ihre Mythologieen übernommen, zuerst die in Babylonien eingewanderten Semiten oder die sogenannten babylonischen Semiten oder kurz Babylonier genannt, und diese haben sie dann an ihre Brüder weitergegeben. Aber die Semiten haben, wie ja eigentlich auch gar nicht anders zu erwarten war, schlecht damit Haus gehalten. Die sinnigen Mythologieen haben unter ihren robusten Händen Schaden gelitten. Der Semit hat sie bei seinem mangelnden Verständnis für solche zarten Gebilde in massive Historie umgesetzt. Kein Wunder, der starke, lediglich auf das Greifbare, Faßbare gerichtete Wille duldet kein Geheimnis, zerreißt mit plumper Hand den zarten Schleier und etabliert da-

für die gemeine nackte Wirklichkeit (S. 393. 397). Die Schöpfungsgeschichte in Gen. 1 sei, an ihrer babylonisch-sumerischen Vorlage gemessen, krasser Materialismus (S. 394. 398). In der Sündenfallgeschichte Gen. 3 habe der semitische Erzähler aus dem Schlangendämon eine wirkliche Schlange gemacht und diese unter die übrigen Tiere des Feldes eingereiht (S. 399). Das charakterisiert nach Chamberlain den Tiefstand des semitischen speziell israelitischen Geistes in geradezu erschreckender Weise. Die Historisierung und Materialisierung der Mythen ist gleichbedeutend mit deren Hebräisierung.

Nach der positiven Seite hin zeigt sich nach Chamberlain der aus der Vorherrschaft des Willens stammende Materialismus zunächst im allgemeinen Charakter der Religion. Denn diese Religion verfolge nur praktische Zwecke, durchaus keine idealen. Sie solle für das Wohlergehen auf dieser Welt sorgen und ziele namentlich auf Herrschaft und Besitz. Außerdem solle sie das Wohlergehen in der künftigen Welt verbürgen, wenigstens dort, wo der Begriff der Unsterblichkeit vorhanden sei, der aber in die israelitische Religion erst von außen, z. B. durch persischen Einfluß, in die arabische erst durch das Christentum aufgenommen sei. Was ist das alles aber anders als nackter Materialismus? (S. 400).

Speziell dokumentiere sich der Materialismus aber auf dem Gebiete der religiösen Vorstellungen. Dem Semiten und speziell dem Israeliten sei es unendlich schwer geworden, sich zu einem hohen Begriffe des Göttlichen zu erheben. Seinem Willen, dem nicht allein jede Phantasie, sondern auch jede Überlegung gefehlt habe, sei nur eins natürlich gewesen: sich auf das Gegenwärtige zu stürzen und danach zu greifen. Darum habe er auch seinen Gott fühlbar gegenwärtig haben, ihn gleichsam in der Hand halten und bei sich führen wollen. Daher z. B. der krasse materialistische Niederschlag aus dem semitischen Götzenglauben in der jüdischen (sic)

Bundeslade, in der man sich seinen Gott eingeschlossen gedacht habe. Daher auch die Fabrikation und Anbetung der goldenen Kälber und ehernen Schlangen usw. Und was das Schlimmste ist, der Jude (sic) habe diese Dinge wirklich als seine Götter angebetet. Er habe nicht unterscheiden können zwischen seinem Gott und dessen Bild. Das Bild, das seine Hände gemacht, habe ihm wirklich als Gott gegolten. Der Gedanke, daß das Gottesbild etwa zur Kontemplation und zur Abwendung von der Welt anregen solle und könne, sei von ihm nie gefaßt worden. In dieser Beziehung stehe er tiefer nicht etwa nur als die Hellenen, Eranier, die Kelten, die Slaven, die niemals Bilder angebet hätten, sondern tiefer sogar als die Fetischanbeter. Denn durch die Forschungen der Ethnographen habe es sich immer mehr herausgestellt, daß diese primitiven Naturkinder ihre Fetische als solche gar nicht anbeten, sondern höchst komplizierte symbolische Vorstellungen mit ihnen verbinden. So sei denn der Israelit, resp. der Semit überhaupt der einzige wirkliche Götzendiener auf der Welt, der Götzendiener *κατ' ἐξοχήν* gewesen. Also auch hier wieder der krasseste **Materialismus**. Und von diesem Materialismus sei etwas auch auf die Männer unter ihnen, die vom Standpunkte einer geistigeren Gottesvorstellung aus den Kampf gegen den Bilderdienst unternommen hätten, übergegangen. Denn dieser Kampf sei immer nur unter der Voraussetzung geführt worden, daß jedes Bildnis, ja häufig, was überhaupt der »Hände Werk« war, für die Israeliten die Gefahr in sich geborgen habe, ein angebetetes Götzenbild zu werden. Zu dem Standpunkte, daß man ein Bildwerk sich als etwas Schönes vor Augen stelle, um sich daran zu erheben und zu laben, um dem Gemüt Nahrung zuzuführen, um den religiösen Sinn zu wecken, hätten sie sich nicht erheben können. Es sei dem Semiten schlechthin unmöglich gewesen, ein Bildwerk unter dem Gesichtspunkte eines Kunstproduktes zu betrachten. Daher der fanatische Kampf gegen die Bilder,

die auch die Propheten nicht anders als gefährliche Götzenbilder hätten betrachten können. Chamberlain nennt diesen Materialismus im Unterschied von dem krassen Materialismus des Götzenanbeters den abstrakten Materialismus.

Und nun die Gottesvorstellung selbst. Im Gegensatz zu der der indoeuropäischen Völker, die die Gottheit in der das All durchwaltenden Gesetzmäßigkeit erkennen, trete der Jahve der Israeliten und der Juden als menschlich vorgestellte Einzelpersönlichkeit aus diesem All heraus, keinem Gesetz als dem seines eigenen Willens unterworfen. Der willensstarke Israelit habe sich seinen Gott geradezu als »Inkarnation der Willkür« vorgestellt. Was Jahve sei, das sei er, weil er so sein wolle; er stehe über aller Natur, über jedem Gesetz als der absolute, unbeschränkte Autokrat. Ebenso das göttliche Gesetz. Neben moralischen Geboten, die zum Teil hohe Sittlichkeit und Menschlichkeit atmen, ständen direkt unsittliche und unmenschliche, andere wiederum bestimmten die trivialsten Dinge, was man essen und was man nicht essen darf, wie man sich waschen soll usw. Kurz überall die unbeschränkte Willkür. Von dem indoeuropäischen Standpunkte aus sei Jahve eher ein idealisierter Götze, oder, wenn man lieber wolle, ein Antigötze zu nennen als ein Gott. Dafür enthalte diese Gottesauffassung allerdings den an sich hohen Gedanken einer Vorsehung, aber auch diese sei ebensowenig wie die Willkür der Beobachtung der Natur zu entnehmen und müsse daher vom indoeuropäischen Empfinden ausgeschieden werden.

Das geringschätzige Urteil über die israelitische Gottesvorstellung will Chamberlain auch gegenüber einer solchen Erscheinung, wie sie der israelitische Monotheismus bietet, nicht aufgeben. Geringschätzig fragt er S. 224, was denn die Arithmetik mit Religion zu tun habe. Der Monotheismus könne ebensogut eine Verarmung als eine Veredelung der Religion bedeuten, sei also an sich selbst

noch nicht etwas absolut Wertvolles. Am wenigsten der der Israeliten und Juden. Denn im Vergleich zu den viel großartigeren religiösen Vorstellungen von einem alleinigen Göttlichen, zu denen die Arier auf rein religiösem Wege (dem der Spekulation) gelangt seien, sei der kümmerlich verschrumpfte Weltschöpfer der Juden doch nur eine Karikatur. Dort bei den Ariern handle es sich um die tief religiöse Erkenntnis der Einheitlichkeit des göttlichen Wesens, einer in vielen Göttern gleichmäßig lebendigen Gottheit oder eines allgemein Göttlichen, von dem die einzelnen Götter nur Teilerscheinungen seien. Der Jahve der Israeliten dagegen sei und bleibe auch in seiner monotheistischen Verkappung doch nur ein Nationalgott, der die andern Götter mit brutaler Gewalt unter seine Füße trete, um selbst die Herrschaft anzutreten. In Wahrheit sei er immer nur der Gott der Juden, oder doch nur insofern der einzige Gott, als auch die Juden die einzigen Menschen im wahren Sinne des Wortes zu sein sich eingebildet hätten. Dem Monotheismus im Sinne des jüdischen Materialismus sei demnach in jeder Beziehung der religiöse Wert abzusprechen.

Eine weitere, sehr charakteristische Äußerung der auf der einseitigen Vorherrschaft des Willens beruhenden materialistischen Betrachtungsweise findet Chamberlain in der geschichtlichen Auffassung der Religion, wie sie unter den semitischen Völkern speziell den Israeliten und Juden eigentümlich geworden ist. Weil sie ihren Gott nicht in Erfahrungen des Gemüts hätten finden können, hätten sie ihn in den Ereignissen der eigenen Geschichte zu finden gesucht. Ihr Gottesglaube sei so durch und durch historisch fundamentiert. Nicht eine innere Tatsache des Gemüts, auch nicht die Beobachtung der Natur, sondern die materielle historische Tatsache der Befreiung aus Ägypten gelte als der fundamentalste Beweis für Jahves Wirken für sein Volk und als Fundament für die israelitische Religion überhaupt. Aber nicht nur in diesem fundamentalen und anderen einzelnen

Ereignissen hätten die Israeliten das Walten Jahves verspürt, sondern dieses Walten habe sich vor allem in dem Ganzen ihrer Geschichte ihnen dargestellt. Gerade darin nun aber, wie sie sich ihre Geschichte als eine Art Organismus konstruiert hätten, trete die materialistisch-egoistische Denkweise in greller Beleuchtung zu Tage. Von der ganz richtigen Erwägung aus, daß, wer das Heute besitzen will, auch das Gestern, aus dem es herauswuchs, umspannen und zugleich die Zukunft in den Händen halten muß, hätten sie sich eine Geschichte konstruiert, in der die ganze Weltentwicklung auf Israel hin tendiere. Von dem Augenblicke an, wo Jahve mit Abraham den Bund schließt, bilde das Schicksal Israels die Weltgeschichte, die Geschichte des ganzen Kosmos, das einzige, um das sich der Weltenschöpfer kümmert. Charakteristisch für das egoistische Selbstgefühl sei vor allem die raffiniert systematische Weise, in der in diesem Geschichtsbilde Vergangenheit und Zukunft mit der Gegenwart verknüpft erscheine. In der Vergangenheit göttliche Wunder zu Gunsten der Juden und in der Zukunft der zu erwartende Messias und die Weltherrschaft. Der vergängliche Augenblick erhielt seine eigentümliche Bedeutung dadurch, daß man ihn aus der Vergangenheit herauswachsen sah, als Lohn oder als Bestrafung, und ihn in Prophezeiungen vorausgesagt glaubte. Hierdurch gewann nun auch die Zukunft eine unerhörte Realität, da man gewiß sein durfte, daß das vor vielen (?) Jahrtausenden dem Abraham Verheißene in vollem Umfange noch eintreffen werde. Die göttliche Verheißung sei nun aber an die Bedingung geknüpft gewesen, das göttliche Gesetz bis ins Kleinste hinein zu halten. So habe der Jude Tag und Nacht an Gottes Gesetz gedacht. Dadurch habe das religiöse Leben eine ungewöhnliche Lebendigkeit angenommen. Konnte man Jahve auch nicht sehen, so war er doch eine geschichtliche Größe, deren tägliches Eingreifen in die Geschichte gewissermaßen Sache der Erfahrung war. Die ganze

Nation lebte davon und sonnte sich sicher und selbstgewiß im Lichte seines Gottes.

Es sind vor allem noch zwei Punkte zu erledigen, an denen Chamberlain die egoistisch-materialistische Gedankenrichtung der Israeliten und Juden charakterisiert, nämlich das Dogma von der Freiheit des Willens und der Glaube der Semiten. Was den letzteren betrifft, so charakterisiert er ihn einmal als blinden Tatsachenglauben im Gegensatz zu dem Glauben in den arischen Religionen, der sich nie und nirgends auf geschichtliche Tatsachen beziehe und sich zudem mit absoluter Gedankenfreiheit vertrage (S. 404 ff.); dagegen auf S. 246 charakterisiert er ihn als unerschütterliches Vertrauen zu einem persönlichen, unmittelbar gegenwärtigen, allmächtigen Gott und leitet ihn aus der Macht des Willens zum Leben ab. Natürlich lehnt er von seinem arischen Standpunkte aus beide Arten des Glaubens ab. Der erste ist ihm minderwertig, weil er materialistisch ist, den zweiten lehnt er ab, weil er aus dem egoistischen Trieb zum Leben, aus der ungebändigten Kraft jenes verhängnisvollen Willens entsprungen ist, der durch seine Vorherrschaft die religiöse Anlage der Semiten im Keime erstickt hat. Während der sinnende Geist des Ariers das Göttliche ahnend in weiten Fernen suche, zwinge der willensstarke Jude seinen Gott vom Himmel herab und lasse ihn ein für allemal sein Zelt in seiner Mitte aufschlagen (S. 246). Mit derselben Entschiedenheit wendet er sich vom Standpunkt des Ariers aus gegen das Dogma vom freien Willen, dem unheilvollen Korrelat zu der Vorstellung von Gott als der »Inkarnation der Willkür«. Die Freiheit des Willens bedeute nichts weniger als ewig wiederholte Schöpfungsakte. Bedenke man das, so begreife man, daß diese Annahme nicht allein aller psychischen Wissenschaft, sondern auch aller Metaphysik widerspricht und so eine Verleugnung einer jeden transscendenten Religion bedeutet. Die Vorstellung von der Freiheit des Willens

verrate so eine im Verhältnis zum Wollen sehr beschränkte Intelligenz. Es zeige sich also auch hier wieder die für den Semiten so charakteristische Vorherrschaft des Willens, die den Tod oder doch die Verkümmerung aller wahren Religion bedeute.

Sieht so Chamberlain fast überall nur Schattenseiten und Minderwertigkeiten in der Religion der Semiten und speziell der Israeliten und Juden, so kann er doch wenigstens eines kleinen Lichtblickes sich freuen, den ihm die Erscheinung der Prophetie gewährt (S. 437). Freilich will er auch die Propheten nicht überschätzt wissen; auf die Bezeichnung von »religiösen Genies« dürften sie doch keinen Anspruch erheben. Er lobt sie als prächtige Männer, weil sie mit der Moral so heiligen Ernst machen und die sozialen Schäden des Volkes mit so ernstem Eifer zu heilen suchen. Aber Chamberlain kann doch nicht vergessen, daß sie Juden sind, »jüdisch von den Sohlen bis zum Scheitel«, und so betrachtet er sie als Arier mit gemischten Gefühlen. Es ist geradezu ergötzlich zu sehen, wie er jeden Lobspruch, den er ihnen zu teil werden läßt, durch einen Dämpfer wieder abzuschwächen liebt. Gewiß, sagt er, haben sie den »religiösen Materialismus, den sie von seiner abstraktesten Seite erfaßten« [wir würden etwa sagen: die im religiös-sittlichen Geiste erfaßte Jahve-Religion], in moralischer Hinsicht auf eine hohe Stufe erhoben (S. 247), aber andrerseits haben sie doch die Religion auf die Moral reduziert, und es ist so durch sie für die Religion eigentlich nicht viel herausgekommen (S. 440). In der Erstrebung einer progressiven Vereinfachung des Kultus und der Verwerfung unsinniger Ritualverbote — darin sind sie schon soweit wie die Yoruba-Neger, mit denen zusammenzustellen Chamberlain ihnen die etwas kuriose Ehre erweist (S. 438) — und in der Betonung des religiös-sittlichen Momentes hätten sie einen glücklichen Anfang gemacht, der darauf hinausgelaufen sei, die Frömmigkeit ins Herz zu legen, aber es sind andrerseits

doch wieder etwas einfältige Herren, da sie sich allen Ernstes einbilden, daß es in der Religion ohne Kultus abgehe (S. 440). Chamberlain lobt an ihnen den sozialistischen Zug, besinnt sich aber sofort, daß dieser Zug ja gerade mit der historischen Auffassung der Religion zusammenhänge, die den Nachdruck nicht auf das Individuum, sondern auf die Gesamtheit lege (S. 247), und so kann er auch dessen wieder nicht recht froh werden. Am höchsten schätzt er von ihnen noch den Deuterojesaia ein, den »einzig wirklichen und bewußten Monotheisten«, aber auch er habe uns doch nur bis an die Schwelle jener Ahnung eines transscendenten Geheimnisses geführt, mit der die eigentliche Religion beginnt, und den Schleier nicht gelüftet (S. 439). So darf man nach Chamberlain die Propheten doch nicht allzu hoch einschätzen. Im Grunde sind und bleiben sie für ihn doch nur prächtige Menschen, brave Biedermänner, vor denen man gern den Hut zieht und denen man gern einmal die Hand drückt.

So also etwa nimmt sich vom Standpunkt des bewußten »Ariers« die Religion der Semiten und speziell die der Israeliten und Juden aus. Dürftigkeit der religiösen Vorstellungen, kraß materialistische Gedankenrichtung, die sich in der Form eines abstrakten Materialismus oder der konkreten Abstraktion selbst auf der höchsten Stufe israelitischer Religion wirksam zeigt, und beides wurzelnd in dem Übermächtigsein eines kräftigen, nicht selten ins Brutale hinüberspielenden Willens, das sind nach Chamberlain die wesentlichsten Charakterzüge dieser Religion. Ob diese Beurteilung richtig ist, wird sich am letzten Ende bei der Beurteilung des Sehwinkels zeigen, unter dem Chamberlain die Religion der Semiten gesehen hat, d. h. bei der Beurteilung seines arischen Religionsideals. Ehe wir aber dieses einer Prüfung unterziehen, wird zunächst die andere Frage zu beantworten sein, ob denn Chamberlains Auffassung von der semitischen Reli-

gion auf einer richtigen Beobachtung des Tatsächlichen beruht, oder ob er nicht, sei es unter dem Zwange einer gewissen Voreingenommenheit, sei es aus Mangel an Fachkenntnissen, sei es aus beiden Ursachen zugleich, ein Zerrbild entworfen hat, durch dessen Verurteilung die wahre Religion der Semiten und speziell der Israeliten noch lange nicht getroffen zu werden braucht. Diese Untersuchung soll uns im nächsten Abschnitte beschäftigen.

II.

Zweifellos hat sich Chamberlain in den im I. Teil unserer Abhandlung charakterisierten Ausführungen über die Religion der Semiten und speziell der Israeliten in mehr als einer Beziehung als ein scharfsichtiger Beobachter erwiesen. Wem wären denn nicht schon ähnliche Empfindungen und Gefühle gegenüber gewissen Erscheinungen gerade der alttestamentlichen Religion und besonders der Religion des Judentums aufgestiegen, wie Chamberlain sie in seinem Werke zum Ausdruck gebracht hat, und zwar in einer Weise zum Ausdruck gebracht hat, daß man mehr als einmal sagen möchte: hier ist der Nagel wirklich einmal auf den Kopf getroffen? So ist Chamberlain denn für viele der Dollmetsch ihrer eigenen Gedanken und Empfindungen und für manchen bisher Unklaren und Unentschiedenen gewiß der Führer in das antisemitische Heerlager geworden. Aber auch der, welcher sich auf den extrem arischen Standpunkt Chamberlains nicht zu stellen vermag, der sich mit Händen und Füßen gegen den Antisemitismus sträubt, kommt von dem Bann, in den ihn die Lektüre seines monumentalen Werkes versetzt hat, und von der lebhaften Empfindung, daß in all seinen Ausführungen wenigstens ein sehr richtiger und gewichtiger Kern stecke, nicht so leicht los. Namentlich die Art, in der Chamberlain die Willensenergie der Semiten und speziell der Juden als das hervorstechendste Merkmal dieser Völker-

gruppe zur Geltung bringt, und wie er zeigt, daß unter der Herrschaft dieses gewaltigen, immer nur auf das Greifbare gerichteten, egoistischen Willens, der zugleich die Größe der semitischen Rasse ausmacht, die übrigen Seelenvermögen manche Beeinträchtigung erfahren haben, hat für jeden, der die Geschichte der semitischen Völker und der Juden einigermaßen kennt, etwas so Überzeugendes, daß er von vornherein geneigt ist, alle weiteren Ausführungen des Verfassers, die auf jenen Satz von der semitischen Willensenergie als auf ihre feste Grundlage gestellt sind, als durchaus oder doch in hohem Grade richtig anzuerkennen.

Gleichwohl wird nun aber der Leser, der etwas tiefer in das Wesen der israelitischen Religion eingedrungen ist und der das Alte Testament etwas genauer kennt, das Gefühl nicht los, daß Chamberlain wenigstens dem Alten Testamente und der Religion Israels, die darin ihren Niederschlag gefunden hat, nicht ganz gerecht geworden ist. Denn diese Religion — so sagt sich selbst der einigermaßen kundige Laie — hat neben den mancherlei offenbaren und zum Teil auch abstoßenden Mängeln und Schwächen doch auch so viel helle Lichtseiten, daß eine Beurteilung derselben, die auch diese Seiten ohne Voreingenommenheit in Ansatz bringt, sich etwas anders ausnehmen wird als das im ganzen höchst absprechende Urteil, das Chamberlain über sie gefällt, und das bei seinen Verehrern und oft gedankenlosen 'Bewunderern und Nachbetern ein so lautes Echo gefunden hat.

Schon aus diesen Bemerkungen wird der Leser entnehmen können, daß eine Auseinandersetzung mit Chamberlain ihre besondere Schwierigkeiten hat. Einer total falschen Auffassung der Religion Israels könnte der Kenner mit Leichtigkeit eine richtigere Auffassung dieser Religion gegenüberstellen. Damit wäre dann der ganze Streit in der einfachsten Weise von der Welt erledigt. Aber Chamberlains Auffassung ist ebensowenig total falsch als sie total richtig ist. Denn in seinen Ausführungen

ist meist Falsches und Richtiges so innig miteinander vermengt, daß es oft schwierig ist, beides auseinanderzulösen. Dazu ist der Kritiker Chamberlain gegenüber insofern in einem gewissen Nachteil, als dieser es verstanden hat, sich eine Hintertür zu schaffen, durch die er just allemal in dem Augenblick entschlüpft, in dem der Kritiker glaubt, ihn gepackt zu haben. So oft nämlich der Kritiker ihm mit schlagenden Beweisen für eine höher geartete Religiösität innerhalb Israels auf den Leib rückt, ist jener flugs bereit, von Entlehnungen, sei es von den alten Sumerern oder sonst woher, als von der ausgemachtesten Sache der Welt zu reden, oder aber sich auf seine mit großer Virtuosität ausgebildete Rassenmischungstheorie zurückzuziehen. »Das aber gerade — daß das Alte Testament so reich und überreich an fremdesten Elementen ist — macht, daß es ist, was es ist. Wobei auch die eigenartige Zusammenwerfung von Rassen, aus denen Israeliten und Juden hervorgingen, nicht übersehen werden darf.« [1]) Damit ist der Kampfplatz aber auf ein völlig unkontrollierbares Gebiet verlegt und eine erfolgreiche Diskussion infolgedessen nicht mehr möglich. Denn daß die Ausführungen Chamberlains über diese Rassenzusammenwerfungen auf S. 357 ff. zum guten Teil hypothetischer Natur sind, darf nicht übersehen werden. [2])

---

[1]) Dilettantismus, Rasse, Monotheismus, Rom. S. 58.

[2]) Natürlich wird kein vernünftiger Mensch daran denken, eine solche Rassenmischung zu leugnen. Auch gebe ich ohne weiteres zu, daß wir es bei den alten Amoritern in Nordkanaan mit einem Volk eranischen Ursprunges zu tun haben. Dafür sprechen die Abbildungen von Amoritern auf ägyptischen Denkmälern, die sie blauäugig und spitzbärtig darstellen. Die Hethiter aber, die bei Chamberlain eine so große Rolle spielen, lassen wir lieber aus dem Spiele, da wir von ihnen doch noch viel zu wenig wissen. Was wir über sie bei Chamberlain lesen, ist zum guten Teil haltlose Phantasie. Wie es nun aber auch um jene Rassenmischungen stehen möge, jedenfalls ist die Art, in der Chamberlain mit ihnen operiert, nicht einwandsfrei und zum mindesten übertrieben.

Bevor ich nun in eine Auseinandersetzung mit Chamberlain eintrete und zunächst das von ihm entworfene Bild von der Religion der Semiten und speziell der Religion Israels auf seine Richtigkeit prüfe, muß ich den Leser noch mit einer mehr allgemeinen Auseinandersetzung über den komplizierten Charakter der Religion Israels (den sie übrigens mit jeder einigermaßen entwickelten Religion gemein hat) behelligen. Wir gewinnen dadurch für die Auseinandersetzung mit Chamberlain einen festen Boden und erleichtern uns das Verständnis seines Standpunktes wie seine etwaige Bekämpfung. Daß ich mich auf die Religion Israels beschränke, hat seinen Grund darin, daß wir diese Religion in allen ihren Phasen am deutlichsten kennen und daß sich unser Interesse begreiflicherweise am meisten auf sie konzentriert.

Man muß, wenn man über die Religion Israels redet, sich immer vor Augen halten, daß sich im Alten Testament der Niederschlag einer religiösen Entwicklung von mehr als einem Jahrtausend findet. Daß eine Religion, die eine solche Entwicklung durchlaufen hat, auf verschiedenen Stufen einen verschiedenen Charakter trägt, ist selbstverständlich und ist natürlich auch von Chamberlain im allgemeinen nicht verkannt worden. Gewiß werden sich ja in den verschiedenen Stufen oder Entwicklungsperioden gemeinsame und gleichartige Grundzüge finden, denn auf ihrem Vorhandensein beruht ja die Einheit einer Religion. Aber diese Grundzüge treten uns in den verschiedenen Perioden doch immer in eigenartiger Ausprägung und in neuen Gedankenverbindungen entgegen, die oft eine eigentümliche Umwertung des Charakters der betreffenden Religion zur Folge haben. Man wird demnach nicht ohne gründliche Kenntnis der einzelnen Entwicklungsstufen an die Beurteilung der israelitischen Religion gehen dürfen. Vor allem darf man seine Belegstellen nicht aufs Geratewohl aus dem oder jenem Buche nehmen, sie nach Gefallen auswählen, eine wie die

andere würdigen und damit wohlfeile Trumpfe ausspielen. Es wird vielmehr alles darauf ankommen, die Zeiten auseinanderzuhalten und keiner Belegstelle eine über ihre Zeit hinausgehende Tragweite beizulegen. Daß Chamberlain dieser Forderung nicht überall gerecht geworden ist, werden wir später sehen. Aber es gilt nicht bloß die Zeiten auseinanderzuhalten. Innerhalb der einzelnen Zeitperioden sind wieder verschiedene religiöse Richtungen oder Stränge zu unterscheiden und streng voneinanderzusondern. Da ist zunächst der Strang der Volksreligion. Die Volksreligion schleppt sich von Jahrhundert zu Jahrhundert mit altheidnischem Aberglauben und Dämonenglauben und polytheistischen Vorstellungen und hält unentwegt an ihnen fest, auch wenn die offizielle Religion längst über sie zur Tagesordnung übergegangen ist und das Festhalten daran unter strenge Pön gestellt hat. Die Äußerungen der Volksreligion sind also auf keinen Fall als klassische Zeugnisse für das Wesen der Religion Israels anzusehen. Wer sie in diesem Sinne verwerten wollte, würde genau so verkehrt handeln, als wollte er das Wesen des Christentums an der Religion unserer Bauern studieren, deren Christentum bekanntlich eine reiche Fülle heidnischen Aberglaubens und heidnischer Sitte in sich aufgenommen und konserviert hat. Da ist weiter der Strang der Priesterreligion. Hier erstarren die lebendigen religiösen Überzeugungen und Erfahrungsaussagen leicht zu dogmatischen Formeln; hier herrscht überall das Bestreben, kultischen Brauch und kultische Sitte zu registrieren, zu rubrizieren, kurz die Religion zu legalisieren. Die Religion verliert ihren subjektiven Charakter und bekommt den Charakter des Statutarischen, das sich jedem Fortschritt hemmend in den Weg stellt. Speziell in den Priesterkreisen wird sich auch jene, allem wahren religiösen Empfinden widersprechende, Auffassung der Religion als eines zwischen dem Volke und seinem Gott geschlossenen Vertrages herausgebildet haben, dessen

Bestand an die Erfüllung gewisser Vertragsbedingungen geknüpft ist (vergl. d. Deut.). Da weiter den Priesterschaften die Pflege des nationalen Kultus obliegt, werden sich gerade innerhalb der Priesterreligion die Tendenzen auf nationale Beschränkung der Religion am deutlichsten und zähesten zeigen, auch dann, wenn in den Priesterschaften selbst aufgeklärtere Anschauungen Platz gegriffen haben sollten, denn diese werden dann als esoterische Weisheit vor dem Volke geheim gehalten. Steht nun die Priesterreligion auch hoch über der halbheidnischen Volksreligion, so ist sie doch noch keineswegs der Ausdruck der wahren Religion, wie sie in einem Volke lebendig ist. Sie ist notwendig zu deren Erhaltung, Bewahrung und Überlieferung, aber nicht mit dieser identisch. Wollte man die Religion Israels lediglich an den priesterlichen Dokumenten des Alten Testamentes studieren (so z. B. an dem sogenannten Priesterkodex des Pentateuchs), so würde das genau so verkehrt sein, als wollte man das wahre Wesen des Christentums aus alten Agenden, Kirchengesetzen und aus Kirchen- und Synodalordnungen ergründen. Endlich haben wir noch den Strang der sogenannten prophetischen Religion, der in Israel seit der Mitte des 8. vorchristlichen Jahrhunderts deutlich hervortritt (wenn auch sicher nicht erst seit dieser Zeit existiert, sondern bis in die Tage ihrer Begründung zurückreicht), und in dem sich uns das Wesen der israelitischen Religion in seiner reinsten Ausgestaltung und seiner höchsten Vollendung darstellt. Hier liegen die fruchtbaren Keime der Entwicklung, von hier gehen die neuen Antriebe aus, hier ist ein Geist lebendig, der alle starren Formen durchbricht, die nationalen Schranken lockert und in dieser und jener großen Persönlichkeit sogar ganz überwindet. Dieser Strang läßt sich, wie gesagt, seit der Mitte des 8. Jahrhunderts am deutlichsten und in urkundlicher Belegung verfolgen: er reißt seit der Zeit auch nicht wieder ab, sondern zieht sich, wenn auch oft nur unter der Oberfläche, durch die Jahrhunderte

hindurch, bis endlich Jesus an diesen Strang anknüpft und ihn in die Religion, die seinen Namen trägt, hinüberleitet. Man wird, um der Religion Israels gerecht zu werden, sich vor allem an die prophetischen Aussagen zu halten haben. Denn nur hier merken wir die Kräfte, die in der Religion Israels lebendig sind, nur hier fühlen wir den Puls ihres mächtigen schöpferischen Lebens. Daß die prophetische Religion Israels in ihrer geschichtlichen Erscheinung und Entwicklung durch die unverwüstliche Volksreligion einerseits und die starre Priesterreligion andrerseits vielfach beeinträchtigt, ja zu Zeiten sogar verschüttet gewesen ist, so daß sie sich ihren Lauf unter der Oberfläche hat suchen müssen, ist richtig. Aber das ist eine Erscheinung, die in ähnlicher Weise alle höher entwickelten Religionen, unter diesen vor allem auch das Christentum, zeigen, und die uns auf keinen Fall verleiten darf, von der prophetischen Religion deshalb niedriger zu denken. Der Leser hat aber aus dieser Auseinandersetzung jedenfalls gesehen, wie verschieden eine Religion sich ausnehmen kann, je nachdem der Beschauer seinen Standort nimmt, und er wird gebeten, die hier gemachten Bemerkungen für den weiteren Verlauf unserer Darlegung recht fest im Auge zu behalten, da sie für die Auseinandersetzung mit Chamberlain von einiger Wichtigkeit sein werden.

Bei dieser Auseinandersetzung handelt es sich nun, wie schon früher angedeutet, zunächst um die Frage, ob denn das Bild, das Chamberlain von den semitischen Religionen im allgemeinen und von der Religion Israels im besonderen entworfen hat, überhaupt auf Richtigkeit Anspruch machen darf, oder nicht etwa Einseitigkeiten und Verzeichnungen aufweist, die der Korrektur bedürfen. Wir erinnern uns, daß Chamberlain diesen Religionen und speziell der Religion Israels, auf die sich unsere Untersuchung besonders zuspitzen soll, einen krassen Materialismus zum Vorwurfe machte. Diesen Vorwurf gründete er einmal negativ auf die Abwesen-

heit aller und jeglicher Mythologie, und dann positiv auf die durch und durch praktische Abzweckung der Religion, auf den grobsinnlichen Charakter der Gottesvorstellung, der selbst im israelitischen Monotheismus nicht überwunden sei, auf die geschichtliche Auffassung der Religion seitens Israels, auf die Herrschaft des Dogmas von der Freiheit des Willens und auf die materialistische Auffassung vom Glauben. Es waren das wenigstens die Punkte, die wir oben (s. S. 21 ff.) als die uns am wesentlichsten erscheinenden herausgehoben haben. Die Auseinandersetzung wird uns Gelegenheit geben, auch noch auf den oder jenen Punkt (so z. B. auf die Auffassung der Sünde), der hier nicht mit aufgeführt ist, einzugehen.

Verhältnismäßig weit können wir Chamberlain mit Bezug auf den ersten Punkt entgegenkommen, wenn uns auch manches in etwas anderer Beleuchtung entgegentreten wird. Die Semiten haben, so weit wir bis jetzt sehen können, wohl keine Mythologie aus sich selbst hervorgebracht. Was sich wenigstens an mythologischen Elementen in den semitischen Religionen findet, trägt die Züge altorientalischer Spekulation und Denkweise, die schon lange vor den im unbestimmten Dämmerlicht der Geschichte liegenden ersten Einwanderungen von Semiten in das babylonische Tiefland zu hoher Ausbildung und weiter Verbreitung gelangt war und deren Ursprünge hauptsächlich im babylonischen Tiefland zu suchen sind. Als Schöpfer der altbabylonischen Kultur, Spekulation und Mythologie sieht man heute mit vollem Rechte die in ethnographischer Beziehung noch nicht ganz sicher bestimmten alten Sumerer an, die vor den Invasionen der Semiten die dominierende Kulturmacht in Vorderasien repräsentierten. Ihre Sprache, die in ihrem Bau an die Turksprachen erinnert, und das von ihnen erfundene Bilderschriftsystem bekunden ihre hohe Begabung gerade für das Gebiet der abstrakten Spekulation. Als die ersten Semiten von Ostarabien aus erobernd in

die babylonische Tiefebene eingedrungen waren — wann? läßt sich nicht mehr bestimmen, doch muß es lange vor 3000 v. Chr. gewesen sein — und sich zu Herren des Landes gemacht hatten, wuchsen sie allmählich in die sumerische Kultur hinein und übernahmen mit der Zeit die sumerischen Spekulationen und Mythen. Das wiederholte sich in ähnlicher Weise, so oft neue Semitenscharen aus Arabien erobernd in das Zweistromland oder überhaupt in ein von der altbabylonischen Geisteskultur beherrschtes Land eindrangen und sich darin festsetzten. Sie wurden politisch die Herren des Landes, gerieten aber in Abhängigkeit von der dort herrschenden altorientalischen Geisteskultur. Nur übernehmen die später Gekommenen diese Kultur nicht mehr direkt von den alten Sumerern — denn die waren unterdessen längst verschollen — sondern von ihren früher eingewanderten semitischen Brüdern, unter deren Händen sie natürlich bereits mehr oder weniger semitisiert war. So erklärt es sich eben, daß, wo sich im Bereiche semitischer Religionen mythologische Elemente finden, diese überall dieselben charakteristischen Züge altorientalischer Weisheit und Spekulation tragen. Der phönicische Schöpfungsbericht des Sanchuniathon und die babylonischen Schöpfungsmythen in ihrer alten Gestalt sowohl wie in der Überlieferung des Berossus sind Zweige von demselben Stamme. und der biblische Schöpfungsbericht in Gen. 1 läßt die Verwandtschaft mit dem altbabylonischen Marduk-Mythus (nach seinen Anfangsworten gewöhnlich als Mythus inuma iliš bezeichnet) und ähnlichen babylonischen Schöpfungsmythen noch deutlich erkennen. Auch der zweite biblische Schöpfungsbericht in Gen. 2 und die damit jetzt im engsten Zusammenhange stehende biblische Paradieses- und Sündenfallgeschichte in Gen. 3 sind so reich an babylonischen Motiven, daß es nicht zu gewagt erscheint, auch für sie babylonische Urbilder, oder doch wenigstens starken Einfluß altbabylonischer Denkweise anzunehmen.

Wenn wir nach dem allen CHAMBERLAIN auch gern zugeben, daß die Semiten eine eigne Mythologie nicht hervorgebracht haben und ihrer ganzen Art nach auch nicht für religiöse Spekulation angelegt waren — sie stehen in dem Punkte fraglos weit hinter den alten Sumerern zurück — so scheint uns Chamberlain doch viel zu weit zu gehen, wenn er den Semiten jedes Verständnis für den Mythus überhaupt abspricht. Der Mangel an Produktionskraft auf einem Gebiet schließt eine gewisse Rezeptionsfähigkeit auf eben diesem Gebiete keineswegs aus. Wenn auch nicht schöpferisch wirksam auf dem Gebiete der Mythenbildung haben doch die Semiten, speziell die in Babylonien eingewanderten, die sumerischen Mythen aufgenommen, sich angeeignet und mit Verständnis weitergebildet. Es ist, wenigstens in der Allgemeinheit, in der es Chamberlain in engem Anschluß an seinen Gewährsmann RENAN (S. 399) behauptet, nicht richtig, daß der Mythus unter den Händen der Semiten (wohlverstanden, nicht nur der Israeliten, für die die Behauptung eher zutreffen könnte) zu »historischer Chronik« werde. Um sich von dem Unzutreffenden dieser so allgemein gehaltenen Behauptung zu überzeugen, braucht der Leser nur einen Blick in den 1. Teil des 6. Bandes der von EBERHARD SCHRADER herausgegebenen Keilinschriftlichen Bibliothek zu werfen. In diesem Teile hat der Assyriolog PETER JENSEN die wichtigsten assyrisch-babylonischen Mythen und Epen in Transscription und Übersetzung mitgeteilt. Und zwar handelt es sich hier — wohlgemerkt! — nicht etwa um Mythen und Epen in ihrer sumerischen Urgestalt, die wir überhaupt nicht mehr besitzen, sondern um Mythen und Epen in semitischer Bearbeitung und Ausgestaltung. Wie ist da doch aber überall das Wesen des Mythus treulich bewahrt und erhalten! Von einer Umsetzung in »historische Chronik« ist so gut wie nichts zu merken, höchstens hier und da etwas von Historisierung eines mythologischen Zuges, wie sie aber bei allen Völkern

vorkommt (s. über diesen Punkt weiter unten). Man lese nur den Schöpfungsmythus inuma iliš, oder die Mythen von Zu dem Sturmvogel, von Nerigal und Ereškigal, von Ištars Höllenfahrt oder schließlich den sinnigen Adapa-Mythus. Ob nun freilich die Mythen in ihrer semitischen Ausgestaltung hinter ihren sumerischen Urbildern zurückstehen, kann gefragt werden und ich möchte die Frage sogar bejahen. Wie groß der Abstand aber ist, läßt sich beim besten Willen nicht exakt beantworten, da wir eben die sumerischen Urbilder nicht mehr besitzen und wir somit über kein Mittel verfügen, um auch nur annähernd bestimmen zu können, was an irgend einem Mythus sumerischen oder semitischen Ursprunges ist, vergl. dazu H. Zimmern in Eberhard Schraders Keilinschriften und das Alte Testament. 3. A. S. 349. Aber das ist schließlich hier auch Nebensache; worauf es hier ankommt, ist lediglich zu zeigen, daß die alten sumerischen Mythen auch unter den Händen von Semiten nicht aufhörten, Mythen zu sein, daß also die Semiten nicht jeglichen Verständnisses für den Mythus bar gewesen sein können.

An einem besonders interessanten Punkte läßt sich sogar deutlich nachweisen, wie die babylonischen Semiten es auch verstanden haben, einen Mythus in charakteristischer Weise weiterzubilden. Der schon oben erwähnte Inuma-iliš-Mythus ist in seiner uns bekannten Gestalt das Produkt eines längeren mythenbildenden Prozesses. Denn während bestimmte Anzeichen dafür sprechen, daß dieser Mythus in einer älteren Gestalt bereits im 4. Jahrtausend v. Chr. bekannt gewesen ist (vergl. dazu Gunkel in Schöpfung und Chaos S. 27 f), rührt die Gestalt, in der wir ihn kennen, frühestens aus der Zeit des zu Ende gehenden dritten vorchristlichen Jahrtausends her. Damals war nämlich die Stadt Babel durch den bekannten König Hammurabi zur Hauptstadt des von ihm begründeten babylonischen Einheitsstaates geworden. Das hatte zur unmittelbaren Folge, daß der bisher in Babel

verehrte Gott Marduk nunmehr als König der Götter und Herr der Welt an die Spitze des babylonischen Pantheons trat. Gerade diese Tatsache spiegelt sich nun aber in dem Weltschöpfungsepos inuma iliš in sehr bezeichnender Weise wieder. Es wird nämlich darin sehr ausführlich erzählt, wie, nachdem ältere Götter sich teils geweigert haben, den Kampf mit dem Chaosungeheuer Tiâmat aufzunehmen, oder ohne Erfolg aus diesem Kampfe zurückgekehrt sind, der jüngere Gott Marduk sich erbietet, den Kampf gegen die Tiâmat zu wagen, unter der Bedingung, daß ihm das Recht der obersten Schicksalsbestimmung gewährt werde. Die Götter treten darauf zu einer Versammlung zusammen und bestimmen, nachdem sie zuvor an einem Mahle sich gütlich getan und sich am Weine berauscht haben, Marduk zu ihrem Vorkämpfer und Rächer. Zugleich erkennen sie ihn als obersten Himmelsgott an und bringen ihm ihre Huldigung dar. Diese ganze Scene, die fast homerisch anmutet — wer denkt dabei nicht an die olympischen Götter, die sich beim Göttermahle an Nektar und Ambrosia laben? — stellt, wie gesagt, eine jüngere Zutat zu dem älteren Mythus dar, und zwar eine Zutat aus semitischer Hand. Diese Zutat ist nun aber so fein auf das Ganze abgestimmt und ist so im Tone des alten Göttermythus gehalten, daß wir dem semitischen Verfasser ein feines Verständnis für das Wesen des Mythus und vor allem auch die gestaltende Kraft der Phantasie nicht absprechen können. Wir sehen gerade an diesem Beispiele, wie wenig Chamberlain mit seiner so allgemein gehaltenen Behauptung, daß jeder Mythus unter semitischen Händen zur historischen Chronik werde, Recht hat. Wird doch hier der Mythus nicht in Historie, sondern vielmehr die Historie in Mythus umgesetzt oder genauer gesagt: dem historischen Ereignis wird ein mythischer Hintergrund gegeben.

Wir fürchten nun freilich, daß diese ganze Ausführung auf Chamberlain wenig Eindruck machen würde.

Er würde sich zur Erklärung des Vorganges einfach auf die Rassenmischung, die zwischen Semiten und Sumerern stattgefunden und den Semiten sumerisches Blut zugeführt hat, berufen und uns damit durch seine bereits oben gekennzeichnete Hintertür entschlüpfen. Oder noch wahrscheinlicher, er würde uns vielleicht gar nicht zugestehen, daß hier eine wirkliche echte Weiterbildung eines Mythus vorliege, sondern lieber von Entstellung und Zerstörung des Wesens des Mythus reden.[1]) Denn daß der Mythus ein historisches Element in sich aufgenommen hat, kann ihm nach seinen Voraussetzungen, nach denen die Religion überhaupt mit Geschichte nichts zu tun hat, nur als eine Fälschung des Mythus gelten. Damit wäre die Frage nun freilich ganz und gar auf das religionsphilosophische Gebiet hinübergespielt, und wir sehen hier zum ersten Male deutlich, wie in der Auseinandersetzung mit Chamberlain schließlich alles davon abhängt, wie man sich zu seiner Auffassung von der Religion stellt. Da wir, wie wir gleich vorweg bemerken wollen, Chamberlains Auffassung von der Religion in keiner Weise teilen, und jede Religion für minderwertig halten, in der nicht alles irdische Geschehen und somit auch die Geschichte in Beziehung zu dem Göttlichen gesetzt wird, so würden wir uns jedenfalls nicht entschließen können, in dem von uns angezogenen Beispiel einen Beweis für die unter semitischen Händen sich vollziehende Degeneration des Mythus zu sehen, und müßten allen etwaigen Einwendungen gegenüber an unserer Auffassung, nach der hier eine echte mythologische Weiterbildung eines älteren Mythus vorliegt, festhalten.

Neben solchen Weiterbildungen des Mythus fehlt es nun freilich auch nicht an Historisierungen ursprüng-

---

[1]) Vergl. z. B. Dilettantismus, Rasse, Monotheismus, Rom, S. 64 Zeile 6 ff., wo er sich dahin äußert, daß ein solcher Um- und Ausbau alter Volkstraditionen, wie er innerhalb der babylonischen Hierarchie gewiß stattgefunden habe, eine Verunstaltung bis zur Unkenntlichkeit bedeute.

licher Mythen, an Verquickung mythologischer Stoffe mit historischen Elementen. So spricht z. B. vieles dafür, daß es sich in der Sündflutgeschichte ursprünglich um einen Naturmythus gehandelt hat, der den Lauf der Sonne am Himmel zur Grundlage hatte (vergl. H. Zimmern in Eberh. Schraders Keilinschriften u. d. A. T. S. 555). Aber schon in der uns bekannten babylonischen Gestalt der Sage ist dieser ursprüngliche Himmelsmythus bereits auf die Erde verlegt, ohne daß freilich die mythologischen Züge schon gänzlich verwischt wären. Der ursprüngliche Sonnengott, der in seinem Schiff über den Himmelsozean dahinfuhr, ist zum menschlichen Heros und der Himmelsozean zur irdischen Flut, die ganz in der Weise einer Sturmflut geschildert wird, gemacht. Oder man denke an das Gilgameš-Epos, in dem es sich ursprünglich um einen Sonnenmythus handelte, der den Jahreslauf der Sonne zum Hintergrunde hatte. In der uns vorliegenden Gestalt ist nun aber mancherlei Historisches in den Mythus hineinverflochten; ja der Mythus ist, wie Zimmern a. a. O. S. 580 sich ausdrückt, geradezu auf einzelne historische Tatsachen und Gestalten übertragen. So ist die Gestalt des Sonnenheros Gilgameš mit der eines alten Königs von Erech verknüpft und wahrscheinlich spiegeln sich auch historische Kämpfe der Babylonier gegen die Elamiter in dem Epos wider. Aber ich frage: sind das denn Erscheinungen, die sich nur bei den Semiten finden? Erscheint die Sündflut in den betreffenden Sagen der andern Völker nicht ebenso wie bei den Babyloniern und den Israeliten als ein auf der Erde sich abspielendes historisches Ereignis? Und zeigt nicht, um etwas, das uns besonders nahe liegt, zu nennen, das Nibelungenlied eine besonders charakteristische Mischung historischer und mythischer Elemente? Welcher ungelehrte Leser denkt denn jetzt noch daran, daß es sich bei Siegfried ursprünglich um einen Sonnengott oder dergleichen gehandelt hat?

Es wäre für unsere Untersuchung sicherlich von nicht geringer Bedeutung, wenn unsere Kenntnisse über die Religion der in Bezug auf Rasse wohl ziemlich reinen Südaraber bereits zu einem befriedigenden Abschlusse gekommen wären. Immerhin verdanken wir den Forschungen GLASERS, HOMMELS u. a. die gesicherte Einsicht, daß die Semiten Südarabiens es schon im zweiten vorchristlichen Jahrtausend zu einer respektablen Kultur — man denke nur an den Staat der Minäer — gebracht hatten und sich im Besitz einer reich entwickelten Religion befanden, deren ganzer Charakter das Vorhandensein einer ausgebildeten Mythologie vermuten läßt, vergl. dazu O. WEBER, Arabien vor dem Islam (a. u. d. T., Der Alte Orient, Jahrg. III, Nr. 1) S. 18. Gewiß ist auch hier mit altbabylonischen Einflüssen zu rechnen, aber die von dort kommenden Anregungen sind hier augenscheinlich in so selbständiger und eigenartiger Weise verarbeitet, daß wir uns jedenfalls hüten müssen, den Semiten in Bausch und Bogen jede Empfänglichkeit und jedes Verständnis für mythologische Gedanken abzusprechen.

Etwas anders scheint es ja nun freilich bei den Israeliten zu stehen. Obwohl die zahlreichen mythologischen Anklänge im Alten Testament und die nicht seltenen Übertragungen mythologischer Züge auf Jahve (vergl. zahlreiche Beispiele bei GUNKEL, Schöpfung und Chaos, S. 29 ff.) für das Eindringen mythologischer Gedanken und für die sehr weit gehende Geneigtheit, die altorientalischen Mythologien anzunehmen nnd sich zu assimilieren, ein deutliches Zeugnis ablegen, zeigen gerade die Urgeschichten der Genesis, die zum Teil direkt auf mythologische Vorbilder zurückgehen, und bei denen man daher die meisten mythologischen Züge erwarten müßte, einen auffälligen Mangel an solchen. Wohl schimmern sie durch die Oberfläche noch hier und da hindurch, aber sie sind so vertuscht und verhüllt, daß sie eigentlich nur dem religionsgeschichtlichen Forscher erkennbar

sind. So machen in der Tat die ursprünglich mythologischen und symbolischen Gebilde den Eindruck von Historien, die von Dingen und Ereignissen melden, die genau so geschehen sein sollen, wie darin berichtet wird. Der für alles menschliche Begreifen unfaßbare Vorgang der Weltschöpfung, über den man nur in Bildern und andeutender Symbolik reden kann, wird hier zu einer wirklichen Historie, deren einzelne Akte sich in greifbarer Deutlichkeit vor unsern Augen abspielen. Der mythische Göttergarten oder das Paradies wird auf ein bestimmtes Stück Erde versetzt, und seine vier Ströme werden abenteuerlich genug mit vier irdischen Strömen identifiziert. Aus dem bösen Schlangendämon, der die Pläne des Schöpfergottes listig durchkreuzt, wird eine wirkliche Schlange, ein Tier des Feldes, das sich von den übrigen nur dadurch unterscheidet, daß es klüger ist als sie und reden kann. In diesem Sinne — in jedem andern wäre es unsinnig — redet Chamberlain nicht ohne Recht von einem massiven Materialismus der biblischen Vorstellungen; wir würden es lieber nennen: Materialisierung der ursprünglichen Mythen.

Stimmen wir nun soweit in diesem Punkte mit Chamberlain auch ganz überein, so möchten wir in der Beurteilung dieser Erscheinungen uns doch auf einen etwas anderen Standpunkt stellen. Chamberlain sucht, wie wir gesehen haben (siehe S. 11) diesen Materialisierungsprozeß aus der Beschränktheit, ja einer gewissen Borniertheit des israelitischen Geistes heraus zu erklären. Denn darauf läuft es doch am Ende hinaus, wenn er S. 399 sagt: »Von all den tiefen Ideen, welche sinnende und sinnige Gemüter in diese Erzählungen (gemeint sind die Erzählungen in Gen. 1—3) hineingeheimnißt hatten, merkten die Semiten gar nichts, so rein gar nichts, daß die Juden z. B. die Vorstellung eines bösen Geistes, dem guten entgegengesetzt, erst während der babylonischen Gefangenschaft durch Zoroaster kennen lernten, bis dahin hatten sie in der Schlange

ihrer Bibel eben lediglich eine Schlange erblickt.« Wir sind dagegen der Überzeugung, daß die israelitischen Priester, oder wem wir sonst die gegenwärtige Formulierung der Sündenfallgeschichte verdanken, um den ursprünglich dämonischen Charakter der Schlange recht wohl Bescheid gewußt haben. Wenn die Schlange jetzt als Tier des Feldes erscheint — was ja in der Tat keine Verbesserung bedeutet[1]) — so liegt das daran, daß man der Schlange des Mythus den dämonischen Charakter mit vollem Bewußtsein abgestreift oder doch abzustreifen gesucht hat, weil nach der israelitischen Überzeugung für eine Schlangengottheit oder einen Schlangendämon neben Jahve eben kein Raum war. Mag nun nach Chamberlain diese Überzeugung selbst wieder ein Zeichen bedauernswerter Beschränktheit sein, worauf es hier zunächst ankommt, ist, zu betonen, daß es sich in diesem Zuge nicht um eine aus Borniertheit entsprungene Verkennung eines mythologischen Elementes, nicht um ein »Nichtmerken«, sondern um eine auf genauestem Verständnis desselben beruhende, bewußte Polemik dawider handelt. Genau so verhält es sich mit dem Schöpfungsbericht in Gen. 1. Es ist durchaus einseitig und ungerecht, darin lediglich eine plumpe Verballhornisierung und phantasielose Materialisierung des zarten mythisch-symbolischen sumerischen Urbildes zu sehen, wie es der Phantasie Chamberlains vorschwebt (S. 399). Ich sage mit vollem Bewußtsein »der Phantasie Chamberlains«, denn weder er noch sonst jemand hat ein irgendwie sicheres Wissen um den zu Grunde liegenden sumeri-

---

[1]) Diese Auffassung hat sich darum auch nie recht durchsetzen können. In Sap. Sal. 2 v. 42 wird die Schlange mit dem Teufel identificiert, ebenso im N. T. (Ev. Joh. 8 v. 44, Roe. 16 v. 20, Apok. 12 v. 9 usw.), im späteren Judentum und in der christlichen Kirche. Wir sind der Überzeugung, daß auch schon das alte Israel, das man nicht ohne weiteres nach dem Erzähler von Gen. 3 beurteilen darf, hinter der Schlange immer etwas mehr gewittert hat als ein Tier des Feldes.

schen Mythus. Wir kennen diesen Mythus nur in seiner semitischen Gestalt, wie sie uns in dem babylonischen Schöpfungsmythus inuma iliš erhalten ist. Immerhin werden wir aber annehmen dürfen, daß diese semitische Gestalt, in der der alte sumerische Mythus gewiß auch den Israeliten erst bekannt geworden ist,[1]) wenigstens in den Grundzügen (personifiziertes Wasserchaos, Theogonie, Kampf des Schöpfergottes mit dem Wasserungeheuer und Spaltung desselben in zwei Hälften, Reihenfolge der Schöpfungswerke) mit dem alten sumerischen Mythus übereinstimmte, so daß eine Vergleichung des biblischen Berichtes mit dem babylonischen Mythus uns den Abstand dieses Berichtes wie von dem babylonischen Mythus so auch von seinem sumerischen Urbilde zeigen wird. Eine solche Vergleichung zeigt uns aber wieder auf das deutlichste, daß der biblische Bericht auf dem Wege bewußter und konsequenter Ausstoßung aller polytheistischen und mythologischen Elemente, die sich nun einmal mit dem monotheistisch gearteten Gottesbewußtsein des israelitischen oder jüdischen Erzählers nicht vertrugen, zu stande gekommen ist, und zwar, wie ich hier gleich hinzufügen will, nicht etwa von heute auf morgen, sondern sehr allmählich, auf dem Wege eines langen religionsgeschichtlichen Prozesses zu stande gekommen ist. Wie dem nun auch sein möge, wir müssen jedenfalls dabei bleiben: nicht der Phantasielosigkeit, der eingefleischten Vorliebe für das Platte, Greifbare, Alltägliche und Massive ist das mythische Chaosungetüm und die bunte, in den Weltlauf verflochtene Götterwelt des babylonischen Mythus zum Opfer gefallen, sondern diese Dinge sind wie wesenlose Schemen vor dem Lichte der

---

[1]) In Dilettantismus, Rasse, Monotheismus, Rom S. 64 nimmt Chamberlain an, daß Gen. 1 fast Wort für Wort auf den uralten sumerischen Bericht zurückgehe. Das ist auch von andern schon vermutet, läßt sich aber nicht beweisen, und ist an sich nicht sehr wahrscheinlich, da die in Gen. 1 vorliegende Gestalt des Schöpfungsberichtes ziemlich jung ist (ca. 500 v. Chr.).

höheren und reineren Gotteserkenntnis, die wir trotz Chamberlain den Israeliten nun einmal zuschreiben müssen, in das Nichts vergangen, in das sie gehören. Mag bei der Umsetzung ins Monotheistische mancher schöne poetische Zug, mancher tief spekulative Gedanke des alten Mythus verloren gegangen sein, so entschädigt reichlich dafür die viel höher und reiner geartete Religiosität, die den biblischen Bericht vom Anfange bis zum Ende durchweht und die ihn weit über alle Kosmogonien erhebt, die uns bis jetzt bekannt sind. Oder meint Chamberlain wirklich, daß auch nur eine dieser Kosmogonien dem religiösen Gemüt Befriedigung gewähren und das Gefühl der Andacht in einem Menschenherzen auslösen werde? Wir werden gewiß viele dieser Kosmogonien, darunter auch die sumerisch-babylonische, höchst interessant finden als Denkmäler einer großen Vergangenheit, als Zeugnisse einer von den meisten bisher nicht geahnten Entwicklungshöhe, die der denkende Menschengeist schon vor Jahrtausenden v. Chr. erklommen hat, wir werden die Gedankentiefe und den weltumfassenden Geist, der sich in manchen von ihnen offenbart, rückhaltslos bewundern, aber bei aller Bewunderung wird unser Herz ihnen gegenüber kalt bleiben. Sie gehören für uns alle der Geschichte an. Die in ihrer Einfachheit majestätische biblische Erzählung in Gen. 1 verfehlt dagegen noch heute ihre Wirkung auf religiös empfindende Menschen nicht und wird sie behalten, solange es solche Menschen auf Erden gibt.[1])

---

[1]) Natürlich darf man Gen. 1_1 dann aber nicht übersetzen wollen, wie es Chamberlain in Dilettantismus, Rasse usw. S. 62 f. getan hat, nämlich folgendermaßen: Als zu Beginn die Dämonen das Erdreich und das Luftreich ausschieden (nämlich aus dem Urmeer), da geschah folgendes usw. In dieser Übersetzung des hebräischen Textes von Gen. 1_1 soll sich zugleich das altsumerische Original widerspiegeln! Diese Übersetzung ist natürlich trotz des beigebrachten gelehrten Materiales gelinde gesagt reine Willkür und Phantasie. Der einzige Punkt, in dem ich Chamberlain hier beistimmen kann, ist der, daß in Gen. 1_1 f. von einer Schöpfung der Welt aus nichts nicht eigentlich die Rede ist. Das Chaos wird vorausgesetzt.

Und mag man ferner über die vom Erzähler von Gen. 3 unter die Tiere des Feldes gerechnete redende Schlange seine Glossen machen, die Sündenfallgeschichte mit ihren von bewunderungswürdigem psychologischen Tiefblick zeugenden Ausführungen (vergl. namentlich Gen. 3, 1—6), die wir trotz der auch von uns angenommenen Abhängigkeit von Babylon in Einzelheiten als Ganzes doch für des israelitischen Erzählers ureigenstes Eigentum halten, gehört nun einmal zu den Perlen religiöser Erzählungskunst aller Zeiten und Völker. Und mögen, um auch das noch zu erwähnen, die biblischen Berichte nach Abstreifung des mythisch-symbolischen Gewandes immerhin den Eindruck von Historien machen, die als so geschehen gläubig hingenommen werden wollen — für den Schöpfungsbericht in Gen. 1 hat das Alte Testament selbst diesen Schein zerstört; denn indem es in Gen. 2 dem ersten Schöpfungsbericht einen zweiten mit einer ganz anderen Reihenfolge der Werke und überhaupt mit einem ganz anderen Charakter beigesellte, hat es für jeden der sehen kann und will, den durchaus subjektiven und poetischen Charakter beider ins hellste Licht gestellt und uns damit zu einer weitherzigen Betrachtung der Einzelheiten die Anleitung gegeben. Wenn spätere Eiferer sich auf den Buchstaben von Gen. 1 versteift und jede Abweichnng davon als fluchwürdige Ketzerei gebrandmarkt haben, so ist das des Alten Testamentes Schuld jedenfalls nicht.

So haben wir also mit Bezug auf den ersten Punkt gesehen, daß Chamberlains Ausführungen mancher Einschränkung bedürfen. Gewiß sind die Semiten von Hause aus nicht gerade spekulativ beanlagt und Begründer einer originalen Mythologie gewesen. Was wir an Mythologie bei ihnen finden, geht schließlich alles auf die altorientalische Weisheit zurück, die im babylonischen Tiefland seit unvordenklichen Zeiten ihren Sitz hatte und von da aus schon früh sich nach allen Himmelsgegenden hin (sogar bis Indien, und wahrschein-

lich auch bis nach China im Osten und nach Ägypten und Griechenland im Westen) verbreitete. Aber es ist nicht so, daß der überkommene mythologische Besitzstand von den Semiten aus totalem Mangel an Verständnis in Grund und Boden verderbt und die Mythen in historische Chronik umgesetzt seien. Wenigstens die babylonischen Semiten haben das mythologische Erbe der Sumerer behütet und in ihrer Weise weitergebildet, und für die Südaraber wird das Gleiche anzunehmen sein. Ein ausgesprochen antimythologischer Zug läßt sich nur bei den Israeliten wahrnehmen, aber er erklärt sich hier nicht sowohl aus einem völligen Unvermögen, die Mythen zu verstehen, sondern aus dem tiefinnersten Wesen ihrer Religion, die bei ihrem ausgesprochen monotheistischen Zuge alles Mythologische und Polytheistische von sich abstoßen mußte.

Freilich sieht ja nun Chamberlain gerade im israelitischen Monotheismus ein besonders charakteristisches Merkmal des Tiefstandes dieser Religion und wird demgemäß auch in der Polemik dieser Religion gegen Polytheismus und Mythus nur ein Zeichen von Plattheit und Borniertheit sehen wollen. Das erinnert uns von neuem daran, daß der Entscheidungskampf auf einem andern Felde auszutragen sein wird. Ehe wir uns dazu anschicken, haben wir zuvor zu sehen, ob Chamberlains Charakteristik der Religion Israels hinsichtlich der noch nicht erledigten Punkte besser Stich hält, als mit Bezug auf den ersten.

III.

In der Prüfung der weiteren Vorwürfe, die Chamberlain gegen die Religion der Semiten und im verstärkten Maßstabe gegen die der Israeliten und der Juden erhebt, folgen wir am besten der Reihenfolge, in der wir im I. Teile dieser Studie diese Vorwürfe dem Leser vor Augen geführt haben. Danach hat Chamberlain dieser Religion vor allem vorzuwerfen, daß sie nur praktische

d. h. aber nach ihm wesentlich materielle und egoistische Zwecke verfolge, durchaus keine ideale. Denselben Vorwurf kleidet er S. 401 in die Worte: »Die Religion erscheint gewissermaßen nicht als um ihrer selbst willen da, sondern als ein Mittel, als eine Handhabe, um das Gebiet des durch den Willen zu Erreichenden möglichst erweitern zu können.« Man bedenke, was das bedeutet! Der Semit, und was von diesem gilt, gilt ja vom Israeliten und Juden in noch verstärktem Maße, besäße danach also nur eine durch und durch interessierte, selbstsüchtige, egoistische Religiosität. Er wäre nicht religiös aus dem innersten Bedürfnisse seines Gemütes heraus, sondern immer nur aus Berechnung, aus praktischem Sinn. Nicht die beseligende Gemeinschaft der Seele mit Gott wäre es, was er am letzten Ende in seiner Religion suchte, sondern immer nur materiellen Vorteil und greifbaren Gewinn, sei es nun, daß seine Religion ihm die Kräfte geben soll, die er braucht, um seinen Willen überall durchzusetzen, sei es, daß er, auf Belohnung seiner Frömmigkeit spekulierend, die Religion als Mittel zur Sicherstellung seines Wohlergehens im diesseitigen und (so wenigstens in der jüngsten Zeit) auch in einem jenseitigen Leben benutzt. Wäre das alles richtig, gäbe es wirklich gar nichts darüber hinaus, so wäre freilich die semitische und speziell die israelitische und jüdische Religion eine der minderwertigsten Erscheinungen auf dem weiten Gebiete des religiösen Lebens der Menschheit, und man begriffe in der Tat nicht, wie man jemals von dieser Religion soviel Aufhebens hat machen können. Man begriffe vor allem nicht, wie die antike Welt im Zeitalter des Hellenismus dazu gekommen wäre, einer so rohen Religion, wie es namentlich die jüdische sein müßte, einen so großen Einfluß auf ihr eigenes religiöses Leben zu verstatten.

Aber es handelt sich bei diesem Vorwurfe doch wohl nur um eine der bei Chamberlain so häufig begegnenden allgemeinen Behauptungen, mit Bezug auf die er vielleicht

selbst voraussetzt, daß der Leser die nötige Einschränkung — wie er selbst einmal bei anderer Gelegenheit sagt — gleichsam automatisch vollzieht. Denn jedenfalls ist der Vorwurf nur zum Teil berechtigt, und, wie ich gleich hervorheben möchte, hier nicht mehr berechtigt, als er schließlich auch gegenüber allen anderen Religionen bis zu einem gewissen Grade berechtigt wäre. Wirklich getroffen wird von ihm, soweit es die alttestamentliche Religion angeht, im Grunde doch nur die nationale Volksreligion, in der allerdings, wie man es bei einer Volksreligion auch gar nicht anders erwarten kann, die materiellen Interessen des Volkes eine sehr bedeutende Rolle spielen. Getroffen wird weiter die aus priesterlichem Geiste herausgeborene Gesetzesreligion, zum Teil schon die des Deuteronomiums, vor allem aber die des nachexilischen Judentums mit ihrem ausgeprägten Werkheiligkeits-Standpunkte und dem für sie so charakteristischen Lohn- und Verdienstbegriff. Getroffen wird endlich jene utilitaristische Frömmigkeit und Moral, wie sie sich vielfach in der Spruchdichtung, in den Proverbien und Jesus Sirach geltend macht.[1]) Und selbst hier ist der Vorwurf, daß die Religion durchaus keine idealen Zwecke verfolge, viel zu weitgehend. Denn, um nur diesen einen Punkt hier herauszuheben, heißt es

[1]) Man hüte sich übrigens, überall, wo von Lohn die Rede ist, Spuren einer minderwertigen Frömmigkeit sehen zu wollen. Es ist immer zu unterscheiden, ob die Aussicht auf Lohn als das eigentliche Motiv der Frömmigkeit gilt, oder ob der Lohngedanke nur nebenherläuft und eigentlich nur dem Glauben an eine sittliche Weltordnung Ausdruck gibt. Es wäre z. B. verkehrt, aus dem Wortlaute des 4. Gebotes folgern zu wollen, daß der Israelit in der Hochachtung der elterlichen Autorität nur ein Mittel gesehen habe, um sich ein langes und glückliches Leben im Lande zu sichern. Wenn irgend ein Gebot, so lag dieses Gebot der pietas dem Israeliten sozusagen im Blute, d. h. es hatte für ihn eine absolute Bedeutung. Durch die angefügte Verheißung soll nur die hohe Bedeutung, die das Gebot für ihn hatte, gebührend hervorgehoben werden, cf. Ephes. 6, 2.

nicht Verfolgung eines hochidealen Zweckes, wenn die alte Volksreligion sich zur Hüterin der Rechtsordnung aufwirft und den Geist nicht nur der weltlichen Gerechtigkeit, sondern auch der Billigkeit, der freundlichen Rücksichtnahme auf den wirtschaftlich Schwachen, der Milde und Barmherzigkeit gegen Unterdrückte, Witwen, Waisen, Fremdlinge und Notleidende aller Art in die Praxis einzuführen sucht? Wo aber bleibt für Chamberlain — und mit dieser Frage setzt unser Hauptvorwurf gegen ihn ein — die prophetische Strömung der Religion Israels, wo die mancherlei Äußerungen einer wahrhaft hohen, durch und durch selbstlosen, rein menschlich anmutenden, individuellen Frömmigkeit, wie wir sie gerade aus den Kreisen der nachexilischen Frommen vernehmen? Oder stellen etwa die großen Propheten des achten Jahrhunderts die Religion in den Dienst praktisch-egoistischer Interessen, wenn sie im Namen dieser Religion dem eigenen Volke den Untergang ankündigen, weil es sich gegen den Geist dieser Religion versündigt hat? Gilt ihnen die Religion jemals als Mittel zur Erreichung irdischer, politischer Ziele, oder ist sie ihnen nicht vielmehr Sache ihres innersten Herzens, ihres unbestechlichen Gewissens, eine Sache, um derentwillen sie Gut und Vermögen, Stellung, Freiheit und Leben mutig in die Schanze schlagen? Sagen sie ihren Zeitgenossen auch nur einmal: »ihr müßt Jahves Gebote halten, dieweil das Halten dieser Gebote eine sehr nützliche Sache ist«, oder haben die religiös-sittlichen Forderungen ihres Gottes für sie nicht eine durchaus absolute Geltung? (Vergl. z. B. Am. 5, 15, Mich. 6, 8.) Und wenn die Propheten aus ihrer Religion Kräfte geschöpft haben auch für ihre irdischen Kämpfe und Nöte, ist ihnen deshalb ihre Religion etwa nur eine Handhabe gewesen, um sich in der Welt zu behaupten? Hätte sie ihnen diese Kräfte überhaupt spenden können, wenn sie nicht zuvor ihnen zum inneren Erlebnis geworden, wenn sie, um mit Chamberlain zu reden, für sie nicht um ihrer selbst willen dagewesen wäre?

Und neben den Äußerungen prophetischer Frömmigkeit stelle man sich Äußerungen individueller Frömmigkeit vor Augen, wie sie z. B. in Ps. 73 enthalten sind. Der Dichter dieses Psalms freut sich der inneren Gemeinschaft mit seinem Gotte, auch wenn ihm Leib und Seele verschmachten. Er fragt nichts nach dem Himmel und fragt nichts nach der Erde, wenn er nur Gott seinen Teil und seinen Freund nennen darf. Sind das nun etwa nur fromme Redensarten? Oder steht der Dichter dieses Psalms etwa nur ganz vereinzelt da? Aber er ist doch nur einer aus der großen Schar von Zeugen lebendigster Frömmigkeit, deren Seele nach dem lebendigen Gott schreit und dürstet (Ps. 42), oder deren Herz ganz wunschlos und stille geworden ist in ihrem Gott, wie ein entwöhntes Kind, das die Mutter von ihrer Brust abgesetzt hat (Ps. 131). Es ist wahr, wir besitzen solche Ergüsse reinster, im tiefsten Herzen wurzelnder Frömmigkeit nur aus exilischer und nachexilischer Zeit. Sie zeigen uns dann eben, daß gerade auch auf dem Boden der von Chamberlain so tief gewerteten jüdischen Frömmigkeit echteste Religiosität hat gedeihen können. Wir dürfen aber getrost annehmen, daß eine solche innerliche Frömmigkeit auch schon in der ältesten Zeit vorhanden gewesen ist. Denn das Menschenherz — und auch der Semit hat ein solches — hat zu allen Zeiten dieselben Bedürfnisse, wenn vielleicht auch eine verschiedene Art, sich zu äußern. Man denke doch ja nicht etwa, daß der Jahve der alten Volksreligion bloß ein nationaler Götze gewesen ist. Für die religiösen Gemüter hat sich mit diesem Jahve schon immer die Ahnung von einem höchsten, allmächtigen göttlichen Wesen verbunden, und dem Herzen eines aufrichtigen Gottsuchers hat das Göttliche auch in der Gestalt des alten nationalen Jahve, wenn natürlich auch unter mancher Verhüllung und Beschränkung, nahe kommen können. Daß wir so wenig Zeugnisse individueller Frömmigkeit aus alter Zeit be-

sitzen,[1]) erklärt sich daraus, daß wir aus der älteren Zeit eben nur Urkunden der nationalen Religion besitzen, in denen sich alles um das Volk und seine Interessen dreht, und Individuen nur insoweit zur Geltung kommen, als ihr Leben mit dem nationalen Leben verflochten ist.

Nicht übergehen dürfen wir schließlich in diesem Zusammenhange das Buch Hiob, das sich in seinem Prologe spez. mit der Frage, ob es eine uninteressierte Frömmigkeit auf Erden gebe, beschäftigt. Der Dichter bejaht diese Frage, indem er uns in Hiob, der auch unter den schlimmsten Schickungen und herbsten Verlusten, die ihm jeden Glauben an irgend welchen materiellen Nutzen der Frömmigkeit rauben müssen, an seinem Gotte festhält, das Beispiel einer solchen Frömmigkeit vor Augen führt. An ihrer Möglichkeit zu zweifeln, bleibt nur dem Satan vorbehalten. Damit ist also jener Standpunkt, dem die Frömmigkeit nicht um ihrer selbst willen da ist, sondern nur als Mittel zur Erreichung praktischer Zwecke begreiflich ist, geradezu als satanisch gekennzeichnet. Kann es denn eine schärfere Verurteilung jenes trivialen, utilitaristischen Standpunktes geben? Und darf es denn übersehen werden, daß gerade von israelitischem Boden aus jener von Chamberlain für spezifisch semitisch oder israelitisch-jüdisch ausgegebene Standpunkt die denkbar schärfste Verurteilung erfährt?

Nun ist ja zwar — das geben wir bereitwilligst zu — diese höhere innerliche Frömmigkeit in Israel und im Judentum nicht zur allgemeinen Herrschaft gekommen; sie findet sich — in welcher Religion wäre das aber anders? — immer nur bei großen Persönlichkeiten, die über den Durchschnitt weit hinausragen. Aber gibt uns das denn ein Recht, von ihren Äußerungen bei einer Beurteilung der israelitischen und jüdischen Reli-

---

[1]) Man könnte hier allerdings an die Patriarchengeschichten der Genesis erinnern, vor allem an die Abraham-Geschichten. Bei dem komplizierten Charakter dieser Gestalten glauben wir aber von einer Verwertung derselben an dieser Stelle absehen zu müssen.

gion ganz abzusehen? Sollen wir diese Religion denn immer nur nach dem Durchschnitt und nach ihren minderwertigsten, oft genug brutalen Äußerungen beurteilen und ihre schönsten, reinsten und edelsten Blüten ganz außer acht lassen? Das kann Chamberlain von uns um so weniger verlangen, als er selbst die nichtsemitischen Religionen, die er zu den semitischen in einen Gegensatz stellt, immer nur nach ihren höchsten und reinsten Äußerungen beurteilt. Oder meint Chamberlain etwa gar, daß es sich bei dieser höheren Religiosität gar nicht um Äußerungen des israelitischen Geistes, sondern um arische Infiltrationen handle? Wir fühlen uns nicht im stande, seine Rassenmischungstheorie in alle ihre Einzelheiten hinein nachzuprüfen und zu beurteilen, weshalb wir es fast ängstlich vermeiden, zu ihr Stellung zu nehmen. Wir müßten aber gestehen, daß sie uns in dem Augenblick im höchsten Grade gefährdet erscheint, in dem er den ernstlichen Versuch machen sollte, sie als Handhabe zu benutzen, um alles Edlere und Höhere innerhalb der Religion Israels und des Judentums als etwas dem semitischen Geiste total Fremdes aus ihr auszuscheiden.

Doch ehe wir von diesem Punkte scheiden, noch eine Frage. Wird denn von dem Vorwurfe, den Chamberlain speziell gegen die Religion der Semiten und hier wieder insbesondre gegen die der Israeliten und Juden erhebt, nicht jede Religion ohne Ausnahme mehr oder weniger getroffen? Denn wo wir nur immer eine Religion auf Erden antreffen, da sucht der Mensch in ihr nicht etwa ausschließlich und in erster Linie Befriedigung seines spekulativen Bedürfnisses, das seinen ahnenden Geist in weite dämmernde Fernen zieht, sondern einen festen sichern Halt für sein irdisches Leben, da will er aus ihr Kraft und immer wieder Kraft schöpfen für die Kämpfe mit den Widerwärtigkeiten und Nöten, die das Leben ihm aufzwingt. Ja ist es im Grunde nicht der Trieb des Menschen nach Selbst-

behauptung gegenüber den ihn umgebenden und sein Leben beengenden Mächten gewesen, die die Religion, unbeschadet ihrer metaphysischen Grundlage, zum Ereignis hat werden lassen? Warum also speziell der Religion der Semiten zum Vorwurfe machen, was sich in allen Religionen findet? Ich fürchte sehr, daß, wenn Chamberlain seinen Maßstab für das, was er Religion nennt, mit derselben Konsequenz und Unerbittlichkeit an die übrigen Religionen anlegen wollte, wie er ihn an die Religion der Semiten angelegt hat, er sein Urteil über jene bedeutend herabstimmen müßte. Und wenn sich innerhalb der israelitischen Religion der materiell-egoistische Zug vielfach stark geltend macht, steht es denn in allen übrigen Religionen damit so sehr viel besser? Die breite Masse ist überall religiös aus Sitte und Herkommen und zugleich aus Berechnung. Selbst die homerischen Helden rechnen ihren Göttern die Hekatomben vor, die sie ihnen dargebracht haben, und harren des wohlverdienten Lohns. Der arische Inder erwartet so gut wie der Semit für sein Opfer die Gegengabe des Gottes, dem der es dargebracht, und daß auch hier die Erwartung sich oft genug in recht drastischen Formen kleiden kann, mag man bei Oldenberg, die Religion des Veda S. 308 ff. nachlesen. Und daß sich der von Chamberlain so hoch eingeschätzte Fetischanbeter durch seine tiefsinnigen Spekulationen, die er mit seinem Fetisch verknüpfen soll, jedenfalls nicht abhalten läßt, seinen Fetisch zu prügeln oder ihn wegzuwerfen, wenn er ihm nicht recht zu willen ist, ist zu bekannt, als daß darüber auch nur noch ein Wort zu verlieren wäre.

Nicht minder bedürfen Chamberlains Anschauungen über die semitische und speziell israelitische Gottesvorstellung (s. ob. S. 11—14) der Einschränkung und Korrektur. Zwar in dem, was er über die Gottesbilder sagt, findet sich manche gute und feine Bemerkung. Es ist richtig, daß das Volk seinen Gott mit dem

Bilde, das es sich von ihm gemacht hat, oft geradezu identifiziert, und daß auch die Bestreiter des Bilderdienstes sich im Grunde nicht von der Vorstellung haben loslösen können, daß ein Gottesbild unter allen Umständen ein verabscheuungswürdiges Götzenbild sei, dem man den Krieg erklären müsse. Zu der geistigen Höhe, ein Gottesbild unter dem Gesichtspunkte eines Kunstwerkes zu betrachten, haben sie sich in der Tat nicht emporschwingen können. Und wenn Männer wie Deuterojesaias und der Verfasser von Deut. 4, 15 wohl auch nicht gerade eine (vom Boden gemeinsemitischer Vorstellungsweise aus an sich begreifliche) abergläubische Scheu vor Gottesbildern hatten — dagegen spricht bei einem Manne wie Deuterojesaias die überlegene Ironie, mit der er sich gelegentlich über die Götzenbilder äußert, cf. Jes. 44, 12—20 — so kommen sie doch über das jede ästhetische und künstlerische Denkungsweise im Keim erstickende theologische Bedenken nicht hinweg, daß die Überweltlichkeit des unsichtbaren Gottes sich nicht mit einer auch nur etwa symbolisch gemeinten Darstellung dieses Gottes im Bildwerk vertrage. Jeder Versuch, Gott darzustellen, gilt ihnen als Antastung des überweltlichen Charakters der Gottheit, als ein Herabziehen derselben in die niedere materielle Welt, von der die Gottheit für semitisches Denken nun einmal durch eine tiefe Kluft getrennt ist. Mögen wir nun auch die Energie, mit der solche prophetischen Männer die schlechthinnige Geistigkeit und Immaterialität ihres Gottes betonen, bewundern und schätzen, denn es handelt sich hier ja in der Tat um eine höchst wichtige theologische Einsicht und eine kerngesunde Äußerung religiösen Empfindens, so müssen wir doch Chamberlain zugestehen, daß diese ganze Betrachtungsweise in ihrer Rigorosität und ihrer ertötenden Wirkung auf ästhetisches und künstlerisches Empfinden eine herbe Einseitigkeit darstellt. Die Charakterisierung dieser Richtung als »abstrakter Materialismus« gehört zu dem Feinsten und

Treffendsten, was Chamberlain über die Religion der Semiten geschrieben hat.

Aber soweit wir Chamberlain in diesem Punkte entgegenkommen mußten, so energisch haben wir Widerspruch gegen seine Behauptung zu erheben, daß die Israeliten die einzigen wirklichen Götzenanbeter auf der Welt gewesen seien, sofern eben nur sie die Bilder mit der Gottheit selbst identifiziert hätten, während alle anderen Völker und Menschen, wie die Hellenen, Eranier, die Kelten, die Slaven, ja selbst die Fetischanbeter sehr wohl zwischen der Gottheit und ihrem Bilde unterschieden hätten. Namentlich daß er die Fetischanbeter in diesem Punkte als den Israeliten himmelweit überlegen hinstellt, macht von vornherein den Eindruck eines gewissen Übelwollens gegen alles, was von den Semiten kommt, daß hier auch der Laie stutzig werden muß. Es sei uns daher erlaubt, gerade an diesem Punkte mit unserem Widerspruche einzusetzen.

Chamberlain behauptet, daß es sich nach den neuesten ethnographischen Forschungen immer mehr herausgestellt habe, daß die Fetischanbeter nicht nur ihre Fetische nicht als solche anbeten, sondern sogar höchst komplizierte symbolische Vorstellungen mit ihnen verbinden. Wir wollen hier nicht weiter fragen, was für Vorstellungen denn das eigentlich seien, denn das würde uns in weitschweifige Auseinandersetzungen über das, was eigentlich unter Fetischismus zu verstehen ist, hineinführen, wozu uns hier kein Raum zu Gebote steht. Aber wir erkennen mit Chamberlain die Tatsache an, daß der Fetischanbeter prinzipiell zwischen dem Fetischgeist und dem Fetischobjekt d. h. dem Gegenstande, der dem Geiste als Behausung dient, unterscheidet. An dieser Tatsache würde sich auch dann nichts ändern, wenn sich für den einzelnen der Unterschied zeitweilig verwischt. Hätten die Israeliten also in der Tat nicht zwischen der Gottheit und dem Bilde, das sie sich von ihr gemacht hatten, unterschieden und sogar nicht einmal unterscheiden können,

so würde sich allerdings der Fetischanbeter im Punkte dieser Unterscheidung dem Israeliten und dem Semiten überhaupt geistig überlegen zeigen, wohlgemerkt nur in diesem einen Punkte, denn daß wir im übrigen nicht daran denken dürfen, den Jahve Israels mit einem Fetischgeist und ein von Menschenhand künstlich gebildetes Gottesbild mit einem beliebigen Fetischobjekt auf eine Stufe zu stellen, bedarf wohl nicht erst der Versicherung.

Aber woher weiß denn nun Chamberlain so bestimmt, daß die Israeliten so gar nicht im stande gewesen seien, zwischen Gottheit und dem sie darstellenden Bild zu unterscheiden? Daraus, daß das Volk oft beide identifizierte, läßt sich das ebensowenig erschließen wie aus der Polemik der Propheten gegen den Bilderdienst, die sich bei ihrem meist ironischen Charakter gern in grotesken Übertreibungen gefällt. Vielmehr sprechen sehr deutliche Anzeichen gegen eine schlechthinnige Identifizierung. Nach gemeinsemitischer Vorstellung, die sich genau so übrigens auch bei fast allen Naturvölkern findet und sich im Semitentum nur mit besondrer Zähigkeit bis auf unsere Tage erhalten hat, geht in das Bild, das von irgend einem Menschen gezeichnet wird, etwas von dessen Persönlichkeit oder von dessen Seele über.[1]) Daher die Scheu bei den von der westlichen Kultur noch unberührten semitischen Beduinen, sich abkonterfeien zu lassen oder ihre Gestalt der photographischen Platte zu exponieren. Sie fürchten, daß wer sie abbildet, dadurch Macht über ihre Seele und über ihr Leben gewinnt. Das Bild eines Menschen gilt (ganz ähnlich wie sein Name) eben als eine Art Doppelgänger des betreffenden Menschen, der zu diesem in einer mystisch-geheimnisvollen Beziehung steht und dessen Erlebnisse und Geschicke auf das lebendige Original mit Notwendig-

[1]) Vergl. Rich. Andree. Bildnis raubt die Seele, in der Neuen Folge seiner Ethnographischen Parallelen und Vergleiche. Leipzig 1888. Tylor, Anfänge der Kultur. I, S. 457; II, S. 170 ff., S. 407.

keit zurückwirken.[1]) Ganz ebenso steht es aber mit den Gottesbildern. Auf ein Gottesbild ist nach semitischer Anschauung etwas von dem persönlichen Leben der Gottheit übergegangen; es gilt als ein mit den Kräften der Gottheit ausgestatteter Repräsentant derselben in der sinnenfälligen Erscheinungswelt.[2]) Von der Gottheit selbst aber wird es prinzipiell ebenso genau unterschieden, wie das Bild von dem Menschen, den es darstellte, unterschieden worden ist.

Eine solche Unterscheidung läßt sich nun gerade mit Bezug auf die heilige Lade oder die sogenannte Bundeslade, die ja eine gewisse Verwandtschaft mit einem Gottesbilde besitzt, auf das deutlichste nachweisen. Es ist nämlich keineswegs so, wie Chamberlain annimmt, daß sich Israel seinen Gott in diese Lade einfach eingeschlossen gedacht und Gott und Lade resp. das etwa in ihr enthaltene Jahvebild geradezu miteinander identifiziert habe, wenn sich vielleicht auch einzelne Stellen, die dann aber nur für die Auffassung der naiven Volksreligon beweisend sind, dafür ausfindig machen lassen (vergl. z. B. I. Sam. 4, 7). Vielmehr haben sich gerade an die heilige Lade schon sehr früh höchst merkwürdige Spekulationen geknüpft, die vielleicht Chamberlains Bewunderung hervorrufen würden, wenn er sie bei Fetischanbetern entdecken würde. Die Grundstelle für diese Spekulationen findet sich in dem der jehovistischen Pentateuchschicht angehörigen Kapitel Exod. 33, das leider durch spätere Bearbeitung und Diaskeuase so verunstaltet und verändert worden ist, daß der Laie, der dieses Kapitel in deutscher Übersetzung liest, die Pointe nicht ohne

---

[1]) Römische und griechische Zauberinnen machten kleine Bilder von Wachs, die den zu Bezaubernden darstellen sollten; diese Bilder quälte man auf alle Art und glaubte der betreffende würde den Schmerz fühlen.

[2]) Diese Vorstellung verknüpft sich auch mit den Heiligenbildern in der russischen Kirche. Daher segnet der Zar die auf den Kriegsschauplatz abziehenden Truppen mit einem Heiligenbilde.

weiteres merkt.[1]) Danach hat sich Jahve geweigert, das von ihm abgefallene Volk auf seinem Zuge nach dem verheißenen Lande zu begleiten. Aber auf das Drängen des Moses läßt er sich endlich dazu bewegen, dem Volke wenigstens ein Surrogat seiner Gegenwart mit auf den Weg zu geben. Dieses Surrogat ist aber eben die heilige Lade. Jahve ist nicht etwa selbst in diese heilige Lade eingegangen, wohl aber hat er an die heilige Lade die Fülle seiner gewaltigen Kräfte gebunden, die bei Gelegenheit in teils furchtbarer, teils in segenbringender Gewalt aus ihr herauswirken. So steht das Volk durch die heilige Lade in seiner Mitte mit dem unnahbaren Sinaigotte in einem mystischen Zusammenhang. Wo die Lade ist, da ist auch Jahve in irgend einer Weise gegenwärtig, aber er ist keineswegs als in die Lade eingeschlossen oder ausschließlich an sie gebunden vorzustellen. Er weilt zugleich auf dem alten Gottesberge — so wenigstens für das Bewußtsein der älteren Zeit — und manifestiert sich zugleich hier und da im Lande Kanaan. Wir sehen daraus jedenfalls, daß wenn sich etwa ein Jahvebild in der heiligen Lade befunden hat — was ich übrigens keineswegs für erwiesen ansehe[2]) — das Volk sicher nicht daran gedacht hat, Jahve mit seinem Bilde einfach zu identifizieren.

Die Ausführung über die heilige Lade veranlaßt mich, in diesem Zusammenhange zugleich auch einiger verwandter, ungleich höherer Spekulationen zu gedenken, die Chamberlains Behauptung, daß die Semiten sich

---

[1]) Vergl. zu diesem Kapitel meinen Kommentar zu Exod.-Numeri. Göttingen 1903.

[2]) Die spätere Tradition, nach der zwei steinerne Tafeln mit dem Gesetz in der Lade gewesen seien, läßt eher darauf schließen, daß sich Steine vom heiligen Sinaiberge darin befanden. Jahve war nach alter Anschaunng so sehr mit dem heiligen Sinaiberge verknüpft, daß jeder Stein dieses Berges als Träger seines Wesens und als Mittel zur Herstellung einer dauernden Beziehung zu ihm gelten konnte.

nicht zu einer höheren Auffassung von der Gottheit hätten erheben können, auf das Deutlichste widerlegen. Es handelt sich um die eigentümliche Vorstellung von dem mal'akh Jahve und von den Panim Jahves. Beide Vorstellungen sollen dazu dienen, sich die Offenbarung und Erscheinung des überweltlichen, transcendenten Gottes in der Erscheinungswelt begreiflich und vorstellig zu machen. Danach ist es nicht die Gottheit an sich, sondern immer nur eine Erscheinungsweise der Gottheit, eine Art Projektion der Gottheit in die sinnliche Erscheinungswelt hinein, welche die Menschen wahrnehmen können. Diese Erscheinungsweise hat sich nach der einen Vorstellung zu der mystisch-geheimnisvollen Gestalt des mal'akh Jahve d. h. des Boten oder Engels Jahves verdichtet. Dieser mal'akh ist keineswegs als ein selbständiges himmlisches Wesen neben Jahve vorzustellen. Er tritt vielmehr aus Jahve selbst heraus und zieht sich, nachdem er die Botschaft an die Menschen ausgerichtet hat, wieder in Jahve selbst zurück. Nach der andern Vorstellung zeigt Jahve, wenn er sich offenbaren will, seine Panim d. h. wörtlich die den Menschen zugekehrte Seite seines Wesens oder sein Antlitz. Ein Ortsname wie Pniel oder Pnuel will besagen, daß die Gottheit an dem betreffenden Orte ihr Antlitz hat sichtbar werden lassen d. h. den Menschen erschienen ist. Man sieht hieraus, wie man im alten Israel beflissen war, zwischen der Gottheit an sich und ihrer sinnenfälligen Erscheinungsform genau zu unterscheiden. Wir dürfen daher mit gutem Rechte voraussetzen, daß man in Israel dieselbe Unterscheidung hinsichtlich der Gottesbilder gemacht haben wird. Wenn trotzdem das Volk hin und wieder Gottheit und Bild miteinander identifizierte, so ist dafür nicht spezifisch semitische Denkweise, sondern eben nur der Unverstand der breiten Masse verantwortlich zu machen.

Genau in derselben Weise äußert sich aber — und das ist ein Punkt, den Chamberlain mit keinem Worte

berührt — der Unverstand der großen Masse auch in allen andern Religionen bis in den heutigen römischen und griechisch-russischen Katholizismus hinein, indem für den einfältigen Verehrer der Heilige und das Bild, das ihn darstellt, in ungezählten Fällen zusammenfließen. Und auch innerhalb des alten Griechentums läßt sich eine volkstümliche Würdigung der Gottesbilder nachweisen, die eine Identifizierung des Bildes mit der Gottheit entweder geradezu bedeutet oder doch von einer solchen nicht gar weit entfernt ist. Es ist keineswegs so, wie es nach Chamberlain scheint, daß die Griechen in ihren Gottesbildern immer nur Kunstwerke gesehen oder sie als Mittel seelischer Erhebung betrachtet hätten. Von ihren großen Denkern und Philosophen mag das gelten. Aber die große Masse war in dieser Beziehung genau ebenso unreif wie bei den alten Israeliten. So sagt einmal Heraklit: »Sie beten zu diesen Götterbildern, als wenn jemand mit Gebäuden Zwiesprache pflegen wollte; sie kennen eben die Götter und Heroen nicht nach ihrem Wesen.«[1]) Und was soll man dazu sagen, daß man in Sparta den Kriegsgott Ares in Ketten angeschlossen hielt, damit er nicht etwa enteile und das Kriegsglück davontrage, oder gar dazu, daß man in dem aufgeklärten Athen der Siegesgöttin Nike die Schwingen gekappt hatte — daher *νίκη ἄπτερος* — um den Sieg dauernd an das große Athen zu ketten? Sind solche rohen Manipulationen erklärlich bei einer geläuterten ästhetischen und religiösen Betrachtungsweise, die in den Gottesbildern immer nur hehre Kunstwerke und Mittel zur Entzündung der Andacht sieht? Und daß auch bei den sonst so abstrakt denkenden Römern hinsichtlich der Gottesbilder nicht alles in Ordnung war, läßt die Äußerung des M. Terentius Varro vermuten, der sich

---

[1]) Dieses Zitat verdanke ich dem Aufsatze von Eberh. Nestle über das »religiöse Problem in H. St. Chamberlains Grundlagen des 19. Jahrh.« Protestantenblatt 1903. No. 29. S. 232.

einmal dahin ausspricht: »Der Mann, der zuerst dem Volke Bilder von den Göttern machte, hat die Gottesfurcht vernichtet und eine Quelle des Irrtums geschaffen.«[1]. Wir sehen aus dem allen, daß Chamberlain bei den Semiten und Israeliten die niederen Formen der Frömmigkeit in demselben Maße urgiert, als er bei den übrigen Religionen darüber hinwegsieht. So wird es ihm allerdings leicht, die semitische Religion als die minderwertigste von allen erscheinen zu lassen.

Ebensowenig wie in seiner Auffassung von dem Bilderdienst der Israeliten können wir Chamberlain in seiner Auffassung von dem israelitischen Jahve in jeder Beziehung folgen. Zwar, daß dieser Jahve im Gegensatz zu den arischen Gottheiten, die als im All waltende Mächte und Kräfte vorgestellt werden, sich als menschlich vorgestellte Einzelpersönlichkeit über das All hinaushebt, wird von ihm ganz richtig betont. Ob diese Vorstellung als minderwertig anzusehen ist, wird sich erst herausstellen können, wenn wir an Chamberlains Religionsideal die kritische Sonde legen. Daß ferner der willensstarke Israelit in seinem Jahve die Verkörperung eines überaus mächtigen, kraftvollen, nicht selten sogar brutalen Willens gesehen hat, ist ebenfalls nicht zu bestreiten. Aber eine bedeutende Einschränkung bedarf Chamberlains Behauptung, daß der willensstarke Israelit sich seinen Gott geradezu als »Inkarnation der Willkür« vorgestellt habe. Wenn er sich dafür namentlich auf das Gesetz beruft, das die heterogensten und einander widersprechendsten Forderungen enthalte, so beachtet er nicht, daß die im Gesetz jetzt nebeneinander stehenden Forderungen aus den verschiedensten Zeiten stammen und daß die Tora in ihrer Gesamtheit den Niederschlag eines vielhundertjährigen religionsgeschichtlichen Prozesses und das

---

[1]) Vergl. Georg Wissowa, Gesammelte Abhandlungen zur römischen Religions- und Stadtgeschichte. München 1904. S. 280 ff. Römische Götterbilder.)

Produkt der verschiedensten religiösen Strömungen darstellt. Nur wer die Tora als eine Einheit auffaßt, kann sich über die Buntscheckigkeit der darin enthaltenen Forderungen wundern und daraus auf den willkürlichen Charakter Jahves schließen. Das hieße aber den Schein mit der Wirklichkeit verwechseln. Daß speziell die kultischen Gebote auf uns vielfach den Eindruck des willkürlichen machen, liegt daran, daß wir Modernen den Sinn vieler Verordnungen, der in den religiösen Vorstellungen einer uralten Zeit wurzelt, nicht mehr ohne weiteres verstehen. Viel eher als auf die Tora kann sich Chamberlain aber auf die Tatsache berufen, daß das Israel der ältesten Zeit sich seinen Jahve wirklich vielfach als willkürlich und launenhaft schaltend und waltend vorgestellt hat. Aber neben dieser niedrigen Vorstellung, die deutlich in dem alten Mutterboden der Naturreligion, der Jahve namentlich als Wettergott galt, wurzelt, geht doch schon früh (sicher schon seit der mosaischen Zeit) die andere einher, die Jahve als den Vertreter der Rechtsidee sehr energisch in Anspruch nimmt, ihn also ethisch bestimmt sein läßt. Damit war aber für die Willkür Jahves von vornherein eine sehr bedeutsame Schranke gezogen. Gelegentlich findet sich die niedere mit der höheren Vorstellung in sehr merkwürdiger Weise kombiniert, so z. B. in II. Sam. Kap. 24. Jahve empfindet hier ein scheinbar ganz unmotiviertes Bedürfnis, sich einmal an Israel gründlich zu reiben. Da haben wir also ganz den launenhaften, willkürlichen Jahve der Volksreligion. Da er aber als sittlicher Gott, der er sein will, das nicht ohne einen Anlaß seitens Israels tun darf, stiftet er den David zuvor zu einer Tat (einer Volkszählung) an, die ein göttliches Eingreifen nach antikem Empfinden gerechtfertigt erscheinen läßt. Es ist ein billiges Vergnügen, sich über derartige Stellen lustig zu machen. Aber es wäre verkehrt, auf Grund einer solchen Stelle ein Verdikt über die Religion Israels selbst zu fällen. Es hieße das den komplizierten Charakter dieser Religion, wie wir ihn

S. 22—25 dieser Abhandlung, geschildert haben, gröblich verkennen. Denn derartige Vorstellungen wie in II. Sam. 24 gehören durchaus der volkstümlichen Überlieferung an und atmen darum den Geist der alten Volksreligion.[1]) Wir müssen aber, um die eigentliche Seele der Religion Israels zu spüren, vor allem den prophetischen Strang dieser Religion ins Auge fassen. Innerhalb der prophetischen Ausprägung der Religion Israels ist aber von einer Willkür Jahves nichts mehr zu spüren. Jahve ist auch hier die Verkörperung eines mächtigen Willens, aber dieser Wille hat hier den sittlichen Gedanken ergriffen und in sich aufgenommen in einer Intensivität und mit einer Folgerichtigkeit, wie es bis dahin noch nicht der Fall gewesen war. Jahve ist hier die verkörperte Gerechtigkeit und Heiligkeit im höchsten ethischen Sinne. Er trägt das Sittengesetz in sich und könnte, ohne sein eigenes Wesen zu verleugnen, von diesem Gesetze auch nicht einen Fingerbreit abweichen. Sieht er sich doch um seines ethischen Charakters willen vor die harte Notwendigkeit gestellt, sein eigenes Volk dem Gerichte der Vernichtung preiszugeben, weil es das göttliche Sittengesetz hartnäckig unter die Füße tritt. Auf dieser Stufe der Gotteserkenntnis — es ist die höchste, die nach unserem Urteil die antike Welt überhaupt aufzuweisen hat — kann von Jahve als von einer »Inkarnation der Willkür« schlechterdings nicht mehr die Rede sein. Gewiß würde ja nun dieser Jahve als Verkörperung des sittlichen Gedankens bei Chamberlain recht wenig Gnade finden, denn was hat nach ihm Religion mit Sittlichkeit zu tun! Aber mag er ihn deshalb von seinem Standpunkte aus immerhin einen idealisierten Götzen schelten, als »Inkarnation der Willkür« ihn zu charakterisieren, dazu hat er schlechterdings kein Recht. Es rächt sich hier bei ihm wieder, daß er

---

[1]) Man beachte, wie diese Geschichte in I. Chron. 21 vom Standpunkte einer späteren Zeit umgemodelt ist.

die prophetische Religion Israels für die Gesamtbeurteilung der israelitischen Religion nicht zu ihrem gebührenden Rechte kommen und in dieser Gesamtbeurteilung sich nur die Eindrücke auswirken läßt, die ihm von der halbheidnischen Volksreligion und der vielfach engherzigen und beschränkten Priesterreligion her zugekommen sind.

Aus diesem Grunde kann er auch einer solchen Erscheinung, wie sie der israelitische Monotheismus bietet, unmöglich gerecht werden.[1]) Zwar fehlt es auch in den auf diesen Monotheismus bezüglichen Partien bei ihm nicht an sehr richtigen und feinen Beobachtungen. So zeigt er ein feines Verständnis für den Unterschied zwischen dem israelitischen Monotheismus und dem monotheistischen Gedanken, wie er sich innerhalb der arischen Religionen herausgebildet hat. Während in den arischen Religionen die eine Gottheit hinter den einzelnen Göttern als ihren Teilerscheinungen stehe, habe sich in Israel Jahve auf Kosten aller übrigen Götter aus einem Volksgotte zum alleinigen Gott emporgeschwungen. Eine gewisse Berechtigung gegenüber einer gedankenlosen Überschätzung des israelitischen Monotheismus als solchen im Gegensatze zu jeder polytheistischen Religionsform enthält auch seine Frage, was denn die Arithmetik mit Religion zu tun habe. Denn höher als die Frage nach der Zahl der Götter steht bei der Abschätzung einer Religion ohne Zweifel die Frage nach der Qualität der Gottheit. Wäre z. B. der Jahve Israels wirklich die kümmerliche Gestalt, für die Chamberlain ihn ausgibt, so wäre dieser Jahve in seinem monotheistischen Aufputz allerdings eine wahre Karikatur von einem Gott, die denkbar lächerlichste Ausgeburt des jüdischen Größenwahns, als die Chamberlain ihn denn auch ganz folgerichtig in Anspruch nimmt.

---

[1]) Vergl. zu diesem Abschnitt meine eingehende Abhandlung über »Entstehung, Art und Geschichte des israelitischen Monotheismus« im Protestantenblatt, 1904 Nr. 45—51, 1905 Nr. 1 u. folgende.

Aber gerade diese kümmerliche, lediglich an der Volksreligion und der Priesterreligion orientierte Auffassung von Jahve ist der Grundfehler in der Chamberlainschen Argumentation, der ihm die richtige Einsicht in das Wesen des israelitischen Monotheismus ein für allemal versperrt. Wer die israelitische Religionsgeschichte in ihrem innern Zusammenhange kennt, der weiß, daß dieser Jahve, der für das Bewußtsein der Israeliten nicht nur der mächtigste aller Götter war, sondern der auch durch seine inneren, ethischen Qualitäten alle andern Götter überragte, von vornherein darauf angelegt war, der Gott der Götter und schließlich der alleinige Gott zu werden. Es verstand sich unter solchen Umständen von selbst, daß hier der monotheistische Gedanke auf einem ganz andern Wege zu stande kommen mußte, als in den polytheistischen arischen Religionen, wo er nur durch Reduzierung der vielen Götter auf ein in ihnen sich offenbarendes Göttliches gewonnen werden konnte. Auf diesem letzten Wege sind auch die monotheistischen Ansätze innerhalb der babylonischen und ägyptischen Religion zu stande gekommen, was uns, soweit die babylonische Religion in Betracht kommt, beweist, daß dieser Weg eben auch für semitisches Denken, sofern ihm in einer polytheistischen Religionsform dafür die Voraussetzung gegeben war, gangbar gewesen ist, und daß es demnach nicht etwa statthaft ist, den Gang, den die monotheistische Gedankenentwicklung in Israel genommen hat, aus irgend welcher Armut oder gar Borniertheit semitischen Denkens zu erklären. Ob jener andere Weg großartiger und des menschlichen Geistes würdiger ist, ist eine Frage, die hier, wo es sich um das Verständnis historischer Notwendigkeiten handelt, gar nicht mit hineinspielen darf. Wir haben einfach zu konstatieren, daß Israel diesen Weg nicht gehen konnte, weil es neben Jahve eben keine gleichberechtigten Götter in Israel gab, die mit ihm in ein höheres Göttliches als ihren Generalnenner hätten aufgerechnet werden können.

Und Jahve etwa mit den Göttern der benachbarten Völker, an deren Existenz ja das alte Israel durchaus glaubte, auf eine Stufe zu stellen und diese Gottheiten dann alle als Erscheinungsformen des einen Göttlichen zu betrachten,[1]) ging für Israel deshalb nicht an, weil Jahve als ein in dem Kerne seines Wesens ethischer Gott nicht mit den ethisch indifferenten Naturgottheiten auf eine Linie gestellt werden konnte. Dieser ethische Jahve, der auf Erden nicht seinesgleichen hatte, war eben für Israel die Verkörperung des Göttlichen selbst. Das erkennen heißt zugleich die Intoleranz dieses Gottes begreifen.

Mit dem eigentümlichen Wege, auf dem die monotheistische Gedankenbildung in Israel zu stande kam, hängen nun aber weiter einige eigentümliche Erscheinungen auf das engste zusammen, die den Laien oder einen voreingenommenen Beobachter wie Chamberlain leicht zu den ungünstigsten aber auch ungerechtesten Urteilen über diesen Monotheismus veranlassen können und Chamberlain denn auch in der Tat veranlaßt haben. Während nämlich innerhalb der polytheistischen Religionen der monotheistische Gedanke, sobald er nur einmal geahnt ist, auch gleich in ziemlicher Schärfe erfaßt und in eine deutliche Formel gefaßt werden kann, vollzieht sich in Israel die monotheistische Gedankenbildung notwendig auf dem Wege eines sehr langwierigen, oft gehemmten geschichtlichen Prozesses. Denn Jahve hat hier nicht nur die anderen Götter, sondern gewissermaßen auch sich selbst zu überwinden. Die alteingewurzelte Vorstellung von Jahve als dem Nationalgotte Israels hängt sich wie ein schweres Bleigewicht hemmend an den emporstrebenden monotheistischen Gedanken und sucht ihn immer wieder in die nationale Beschränkung zurück-

---

[1]) Einen bemerkenswerten Ansatz dazu macht der Prophet Maleachi (1, 11). Nach ihm dienen auch die Heiden unbewußt dem einen Gotte, den er allerdings in Jahve verkörpert sieht.

zuziehen. Das ist selbst bei den großen Propheten hin und wieder der Fall. Denn auch sie haben es noch nicht recht fertig gebracht, die Konsequenzen des monotheistischen Gedankens nach allen Seiten hin zu ziehen. Zwar fehlt es bei ihnen keineswegs an deutlichen monotheistischen Bekenntnissen, aber sie setzen Jahve noch immer in eine zu ausschließliche, wenn freilich auch durchaus sittlich bedingte, also nicht unlösbare, Beziehung zu Israel und sehen die Heiden nicht als gleichberechtigte Kinder des einen Gottes an. Erst als im Exil die nationalen Schranken durch Aufhebung des judäischen Staates gefallen waren, kommt bei einem Manne wie Deuterojesaias, dem daher auch Chamberlain alles Recht widerfahren läßt, der monotheistische Gedanke mit seinen vollen Konsequenzen zum vollen Durchbruch. Deuterojesaias erwartet, daß auch die Heidenvölker sich zu dem wahren Gott bekehren und mit Israel eines Heiles teilhaftig werden. Erst jetzt ist der israelitische Gottesglaube von seiner nationalen Basis losgelöst und damit die Möglichkeit zu einer Entwicklung der Religion auf eine Stufe hin gegeben, auf der nicht mehr Israel und Jahve, sondern Gott und Mensch Correlata sind. Dieser Höhepunkt ist auf alttestamentlichem Boden in nachexilischer Zeit annähernd in den Proverbien und in denkbar größter Vollendung im Buche Hiob erreicht, in dem nichts mehr an die alte nationale Form der Religion erinnert. Das zeigt sich vor allem schon darin, daß der vorbildlich fromme Hiob überhaupt nicht als Israelit, sondern als ein Ausländer vorgestellt wird. Wertvolle Zeugnisse dieses universalen Monotheismus haben wir außer in einer ganzen Anzahl von Psalmen namentlich noch im Buche Ruth und Jona zu sehen.

Freilich darf nicht verschwiegen werden, daß gerade in nachexilischer Zeit, als die aus dem babylonischen Exil zurückgekehrten Juden sich zu einer ebenso fest in sich geschlossenen wie nach außen hin abgeschlossenen theokratischen Gemeinde konstituiert hatten, der mono-

theistische Gedanke in gewissen Kreisen — aber, wie die eben angeführten Beispiele zeigen, durchaus nicht allgemein — wieder eine räumliche Beschränkung auf eben diese Gemeinde erfuhr. Das nachexilische Priestergesetz, die Bücher Esra-Nehemia und die Chronik lassen von wahrhaft monotheistischem Geiste im universalen Sinne recht wenig merken. Darüber darf die öfter vorkommende Bezeichnung Jahves als »Gott des Himmels,« zumal sie sich fast nur in den Edikten des Perserkönigs findet (!), zuweilen auch im Munde des persischen Beamten Nehemia, nicht hinwegtäuschen. Die Propheten Haggai und Sacharja vertreten zwar einen gewissen universalen Monotheismus, aber er zeigt sich durch einen reichlichen Einschlag nationalen Dünkels und materialistisch-egoistischer Erwartungen so entstellt, daß wir nur wenig Freude daran haben. Dasselbe gilt auch von dem berühmten Kap. Jes. 60, das die Kirche zur Epistel-Lektion für das Epiphaniasfest bestimmt hat. Und so oft sich in nachexilischer Zeit gar politische Selbständigkeitsbestrebungen d. h. Bestrebungen auf Wiederherstellung des alten nationalen Königtums geltend machten — ich erinnere an die Zeit Serubbabels und vor allem an die Makkabäerzeit — da wird der monotheistische Jahve geradezu wieder zum alten Nationalgott, der die Heidenvölker wie Töpfergeschirr zerschmeißt und dem Könige Israels die Königreiche der Welt zu seinen Füßen legt (Ps. 2. und 110).

Man sieht: der israelitische Monotheismus ist eine überaus komplizierte Erscheinung, innerhalb deren verschiedene Richtungen wohl zu unterscheiden und für sich zu würdigen sind. Dem, der diese Richtungen kritiklos ineinanderschaut, ergibt sich notwendig ein wahrhaft schaudererregendes Zerrbild von einem Monotheismus, der diesen Namen in Wahrheit gar nicht verdient. Wer aber die Richtungen auseinanderzuhalten versteht, der sieht in ihrem Widerstreit das mächtige, unserer Bewunderung nicht unwerte, Ringen des wahrhaft hohen

monotheistischen Gedankens mit seinen nationalen und partikularistischen Entstellungen. Der monotheistische Gedanke ist in diesem Kampfe nicht untergegangen, im Gegenteil, dieser Kampf hat nur dazu beigetragen, ihn zur Vollendung zu bringen. Das Christentum hat in seiner Gottesvorstellung an ihn angeknüpft und ihn in seiner christlichen Vertiefung und Verinnerlichung für alle Zeiten sichergestellt. Für das innerlich bankerott gewordene griechische und römische Heidentum hat er, zumal in seinem hellenistischen Gewande, das ihm die griechische Übersetzung der Septuaginta verliehen, und in dem er noch viel abgeklärter als im alttestamentlichen Urtext erscheint, gewirkt wie ein befruchtender Regen für lechzendes Land. Auch innerhalb des Judentums hat er fortgewirkt, wenn dort freilich auch die einseitig partikularistische Ausprägung dieses Gedankens, die den einen Gott in zu ausschließliche Beziehung zu den Juden setzt, die Oberhand behauptete, wofür zum guten Teil freilich der Druck und die Verfolgungen, unter denen die Judenschaft in der Folge zu leiden hatte, die Verantwortung trägt. Wie dem aber auch sein möge, jedenfalls ist Chamberlain dem israelitischen Monotheismus nicht gerecht geworden, weil er ihn aus Mangel an historischem Verständnis mit einem falschen Maßstabe gemessen hat.

Ein weiterer Vorwurf, den Chamberlain speziell gegen die israelitische Religion erhebt, war der, daß sie einen so ausgesprochen geschichtlichen Charakter trägt und anstatt auf Erfahrungen des Gemütes auf Ereignisse der Geschichte und zwar speziell auf die materielle historische Tatsache der Befreiung aus Ägypten gegründet sei. Wir sind hier einmal in der Lage, Chamberlain nicht bloß hinsichtlich der Konstatierung der Tatsache, sondern bis zu einem gewissen Grade auch hinsichtlich ihrer Beurteilung beizustimmen. Tatsächlich ist Israels Religion im prinzipiellen Unterschiede von den Natur- und Astralreligionen des alten Orients eine im eminenten Sinne

geschichtliche Religion, sofern sie ihren Gott nicht nur zur Geschichte des Volkes Israel in sehr intensive Beziehung setzt, sondern geradezu auf ein geschichtliches Ereignis, eine geschichtliche Großtat des Gottes Israels, gegründet ist. Denn wie man auch über die Exodus-Legende (Ex. 14 f.) denken mag, es darf als gesichert gelten, daß die mosaische Religionsstiftung im innern Zusammenhang mit einer von Erfolg gekrönten Erhebung der Israelstämme gegen die ägyptische Herrschaft stand. Es soll nun auch keineswegs geleugnet werden, daß die emphatische Begründung der Religion auf ein einmaliges geschichtliches Ereignis eine gewisse Einseitigkeit und Unzulänglichkeit bedeutet, die nicht geringe Gefahren für die Innerlichkeit der Religion in sich birgt. Denn einem geschichtlichen Ereignisse als solchem haftet, auch wenn es sich für die Betrachtung der folgenden Generationen als providentiell erweist, doch zu leicht der Charakter des Zufälligen an; eine Religion aber will am letzten Ende auf einem ewigen, unerschütterlichen Grunde ruhen, der durch keine geschichtlichen Ereignisse irgend welcher Art tangiert oder erschüttert werden kann. Von diesem Standpunkte aus können wir uns auch mit jener auf dem Boden rein geschichtlicher Betrachtung der Religion erwachsenen, von Chamberlain meisterhaft charakterisierten, jüdischen Geschichtskonstruktion, die das jüdische Volk in prätentiöser Weise in den Mittelpunkt der Weltgeschichte stellt, nicht recht befreunden. Mag man darin auch den Ansatz zu einer wirklich großartigen weltgeschichtlichen Betrachtung bewundern, mag man selbst zugeben, daß diese Betrachtung nicht ohne eine gewisse innere Berechtigung sei, so erscheint hier doch alles so sehr auf die Geschichte und zwar in national-jüdischem Interesse zugespitzt, daß der innerliche Charakter der Religion gefährdet erscheint.

Aber man wird, ehe man schilt, auch hier sich um ein geschichtliches Verständnis der Tatsache zu bemühen haben. Daß Israel seine Religion überhaupt zu seiner Ge-

schichte in Beziehung setzte, war doch schließlich nur eine notwendige Folge davon, daß dieses Volk überhaupt eine Geschichte hatte. Direkt verurteilen kann das nur derjenige, der es überhaupt für unerlaubt hält, die Gottheit in der Menschheitsgeschichte wirksam zu sehen. Aber gerade dieser Standpunkt widerstreitet ächter Frömmigkeit. Auch eine Universalreligion wird nicht darauf verzichten können den Spuren des göttlichen Waltens in der Menschheitsgeschichte nachzugehen. Wenn sich bei den arischen Indern nichts dergleichen findet, so liegt das zum guten Teile wohl nur daran, weil sie es überhaupt nicht zu einem nationalen Leben und zu einer Geschichte gebracht haben. Für eine Nation sind geschichtliche Erfahrungen dasselbe, was die Erfahrungen des Gemüts für das Individuum sind. Aber es stände freilich schlimm um die Religion Israels, wenn sie tatsächlich nur an dem einen dünnen Faden eines einmaligen historischen Ereignisses gehangen hätte. Ein wie wankendes Fundament für die Religion Israels jene Befreiung aus Ägypten zeitweise gewesen ist, zeigt zur Genüge der Umstand, daß die Israeliten in Zeiten der Not, in denen die Rechnung nicht recht stimmen wollte, so überaus leicht den Glauben an Jahve verloren und sich den Göttern der gerade über sie herrschenden Völker, wie der Assyrer und der Babylonier, in die Arme warfen oder den Kult der alten über Jahve vergessenen Landesgottheiten wieder aufleben ließen. Und das war nicht nur in Israel, sondern auch in Juda der Fall. Man denke an Manasse, an Jojakim. Und wenn nun die Religion Israels aus all diesen Krisen immer von neuem erstand, wenn sie den Zusammenbruch des nationalen Staates, der die ägyptische Großtat Jahves ja geradezu annullierte, glücklich überstand, müssen da nicht doch noch ganz andre Faktoren in ihr lebendig gewesen sein als jene mit einer allen Erfahrungen trotzenden Zähigkeit des Willens festgehaltenen Erinnerungen an die Großtaten Jahves in einer schöneren Vergangenheit? Es rächt sich hier wieder, daß Chamberlain die

Tätigkeit der Propheten für die Gesamtbeurteilung der israelitischen Religion so gut wie gar nicht heranzieht. Die Frömmigkeit der Propheten lebte wahrlich nicht allein von jenem Ereignisse einer fernen Vergangenheit, wenn sie überhaupt von ihm in irgend einer Weise gelebt hat. Die ältesten von ihnen argumentieren überhaupt nicht viel aus der Geschichte. Ihr Gottesglaube ankerte in einem ganz andern Grunde, in dem Grunde persönlichster religiöser Erfahrungen des innersten Gemütes. Die Propheten haben ihren Gott innerlich erlebt. Sie stehen in einem fortwährenden Kontakte mit dem überweltlichen Gott. Sie fühlen die Hand ihres Gottes über sich, sie spüren das Wehen seines Odems in ihrem Herzen. Und diese Propheten sind es eben gewesen, die der Religion ihres Volkes von Zeit zu Zeit neue Lebensströme zuführten und sie dadurch vor dem Eingehen bewahrten. Und sie standen nicht allein. Sie hatten ihren Kreis von Gesinnungsgenossen und von Nachfolgern bis weit in die nachexilische Zeit hinein. Ich erinnere nur an Männer wie den Dichter des 73. oder des 90. Psalms, oder den Dichter des Hiobbuches. Gerade solche Männer sind aber doch die eigentlichen Träger des religiösen Gedankens in Israel gewesen und haben die Religion Israels durch alle Wechselfälle und Krisen hindurchgerettet. Die große Masse ist von diesen großen Persönlichkeiten immer nur mitgezogen. Wären sie nicht gewesen, so hätten alle historischen Erinnerungen der Religion nicht über den Ruin hinweghelfen können. So trifft Chamberlains Vorwurf auch hier mehr die Schale als den Kern. Er trifft die nationale Volksreligion in ihrem Durchschnitt und zum guten Teile die theokratische Priesterreligion, aus deren Kreisen ja gerade jene prätentiösen, an roh nationaler und mechanisch-utilitaristischer Auffassung der Religion kaum zu überbietenden Gesichtskonstruktionen hervorgegangen sind, aber er trifft nicht die eigentliche Seele der Jahvereligion, wie sie in der prophetischen Frömmigkeit lebendig war.

Mit ähnlich gemischten Empfindungen stehen wir dem, was Chamberlain über den Glauben Israels ausführt, gegenüber. Er hat über den Glauben, wie er in der Religion Israels lebendig ist, viel Treffendes, sogar sehr Treffliches gesagt, aber ihn doch in einer Weise beurteilt, die gerade vom religiösen Standpunkt aus beanstandet werden muß. Er wirft ihm einmal vor, daß er Tatsachenglaube sei. In der Tat spielen ja historische Daten, materielle Tatsachen, vor allem die grundlegende Tatsache der Befreiung aus Ägypten für den Glauben Israels, wenn auch nicht als sein Objekt, so doch als seine Grundlage[1]) eine sehr hervorragende Rolle. Wie sehr hier die Gefahr einer Veräußerlichung vorliegt, haben wir im vorigen Abschnitt ja selbst anerkannt. Wenn nun Chamberlain an einer andern Stelle diesen Glauben Israels als das unerschütterliche Vertrauen zu einem persönlichen, unmittelbar gegenwärtigen, allmächtigen Gott charakterisiert, und ihn aus einem mächtigen Willen zum Leben und zur Selbstbehauptung ableitet, so können wir uns kaum eine bessere Charakterisierung dieses Glaubens vorstellen und wüßten überhaupt nicht, wie man den spezifisch religiösen Glauben, wie wir ihn verstehen, und wie ihn

---

[1]) Chamberlain hält beides nicht scharf genug auseinander. Der Israelit kennt kein Credo, das ihn zwänge, an bestimmte Tatsachen zu glauben. Er glaubt nicht an die Ausführung aus Ägypten, wie der Christ an Gott den Vater usw. im apostolischen Symbolum, sondern er glaubt, daß, weil Jahve Israel aus Ägypten herausgeführt hat, er seinem Volke auch fürderhin helfen werde. Darum ist es überhaupt schief, von einem israelitischen Credo zu reden (S. 409) und dieses Credo dann zu dem apostolischen Credo in einen Gegensatz zu setzen. Wenn übrigens Chamberlain S. 409 sagt, daß die Hälfte der Sätze des Apostolikums keine Tatsachen, sondern unvorstellbare Mysterien bezeuge, so vergißt er, daß die »Mysterien« hier doch durchaus als Tatsachen aufgefaßt und mit den von der andern Hälfte seiner Sätze bezeugten Tatsachen auf eine Linie gestellt werden. Wenn irgendwo, so wird gerade vom Apostolikum ein Tatsachenglaube gefordert, wie ihn die israelitische Religion überhaupt nicht kennt.

vor allem auch ein Luther, diese Verkörperung germanischen Geistes, verstanden hat, besser definieren könnte. Gewiß hat dieser Glaube in Israel unter mancherlei Entstellungen, die in dem nationalen Charakter seiner Religion und dessen Nachwirkungen ihren Grund haben, vielfach zu leiden gehabt. Es ist z. B. eine Entstellung, wenn dieser Glaube Jahve in eine zu ausschließliche Beziehung zum Zion setzt, ihn geradezu auf den Zion herabzwingt, oder wenn er Jahves Hilfe zu ausschließlich für Israel in Beschlag nimmt und darüber die andern Völker und Menschen vergißt. Von solchen Entstellungen, die übrigens hin und wieder eine sehr bemerkenswerte Korrektur im Alten Testamente selbst erfahren (vergl. z. B. Jer. 7, 4), muß man natürlich absehen können und den Glaubensakt als solchen zu würdigen wissen. Aber freilich hält ja nun Chamberlain einen Glauben, der sich als Vertrauen zu Gott äußert, überhaupt für minderwertig. Was er etwa »Glauben« nennt, das ist vielmehr jenes ahnende Erfassen transcendenter Geheimnisse, unaussprechbarer Wahrheiten und unausdenkbarer Mysterien, in dem Chamberlain ja überhaupt den eigentlichen Nerv der Religiosität sieht. Je mehr der Mensch von diesen Dingen erfaßt und sich symbolisch vorstellig zu machen vermag, desto mehr hat er Religion. Der arische Inder glaubt viel mehr als der Semit, darum ist er nach Chamberlain auch viel religiöser als dieser. Er hat eben eine viel reichere religiöse Vorstellungswelt. Ihm kommt es also außer auf die Intensivität, mit der der Mensch in eine transcendente Welt einzudringen vermag, vor allem auch auf die Menge der vom Geiste geahnten und erfaßten transcendenten Wahrheiten, auf den Reichtum des Glaubensstoffes (S. 406) für die Beurteilung des Glaubens an. Faßt man dagegen den Glauben als vertrauensvolle Bezogenheit auf einen Gott, der helfen kann, so wird man vielmehr in der Energie, mit der sich diese Bezogenheit auf Gott geltend macht, sich auf diesen Gott konzentriert, einzig und allein den Gradmesser für die

Höhe und den Wert des Glaubens zu sehen haben. Wir sehen auch hier wieder, wie es Chamberlains eigentümliche Auffassung von der Religion ist, die uns den Schlüssel zu seiner Beurteilung des israelitischen Glaubensbegriffes (der übrigens auch ganz der christliche ist) liefert.

Wie steht es nun endlich mit dem »Dogma von der Freiheit des Willens«, in dem Chamberlain ein besonders charakteristisches Merkmal für den Tiefstand der israelitischen und jüdischen Frömmigkeit sieht? Es wird Chamberlain ohne weiteres zuzugeben sein, daß er in diesem Punkte, der namentlich für die Auffassung der Sünde von schwerwiegender Bedeutung ist, eine sehr schwache Seite der israelitischen Religion und Sittlichkeit berührt hat. Der Israelit und Jude ist im allgemeinen von der absoluten Freiheit seines Willens zum Guten wie zum Bösen fest überzeugt. »Liebet das Gute und hasset das Böse« sagt selbst ein Amos (5, 15), als ob Liebe und Haß sich so einfach befehlen ließe. Von der Gebundenheit des menschlichen Willens, von der Macht des Einflusses der Umgebung und äußeren Umstände, von der Macht der Gewohnheit, der Macht der Vererbung hat er im allgemeinen keine lebhafte Empfindung. Darin liegt auf der einen Seite eine Wurzel seiner Größe. Er verliert nie den Glauben an sich selbst. Mag er sich noch so oft verfehlt haben und gefallen sein, er erhebt immer wieder das Haupt mit dem festen Vorsatz nicht nur, sondern auch in der Zuversicht, künftig nicht wieder zu fallen. Aus diesem Glauben an seine moralische Kraft erklärt es sich ja auch zu einem guten Teil mit, daß das israelitische Volk alle Katastrophen, die über es hereinbrachen und in denen es Strafen für seine Sünden sah, überdauerte und sich immer wieder daraus erhob.[1] Aber in jenem Glauben liegt auch ein erheblicher Mangel,

---

[1]) Daß das Hauptverdienst hieran den Propheten gebührte, haben wir oben gesehen.

denn er versperrt dem, der damit ausgestattet ist, die so nötige Einsicht, daß die Sünde eine furchtbare Macht bedeutet, von der er aus sich selbst heraus nicht wieder loskommt. Der Israelit und auch der Jude kennt eigentlich bloß einzelne Sünden und Übertretungen, die für ihn abgetan sind, wenn er die Strafe dafür erlitten oder sie durch eine kultische Handlung abgebüßt hat, aber er kennt nicht die Sünde.[1]) Darum hat sich die jüdische Religion auch nicht zur Erlösungsreligion entwickeln können, sondern ist Gesetzesreligion geblieben, oder vielmehr je länger je mehr geworden, eine Gesetzesreligion die sich mit ihren zahlreichen Vorschriften und Gesetzen an den Willen des Menschen wendet und seiner Schwachheit nur insoweit entgegenkommt, als sie ihm für seine unvermeidlichen Einzelübertretungen in ihrem Kultus einen bequemen Sühnapparat zur Verfügung stellt, dessen korrekte Handhabung alles wieder ins richtige Geleise bringt. Und wenn die Urkunden der israelitischen und jüdischen Religion auch die Gnade Jahves vielfach in den höchsten Tönen zu preisen wissen, so handelt es sich dabei doch immer um die Gnade, die irgendwelche Sünde vergibt und die Schuld dafür nicht anrechnet, aber nicht um die erlösende Gnade, die aus dem sündigen Menschen eine neue Kreatur macht, indem sie seinen Willen aus der Sündenknechtschaft befreit und dem also befreiten Willen eine kräftige Richtung auf das sittlich Gute, auf die sittliche Vollkommenheit hin gibt.

Aber die Sache hat auch hier wieder ihre bedeutsame Kehrseite, die von Chamberlain gar nicht gewürdigt ist. Es dürfen nämlich nicht die gewichtigen Aussagen im Alten Testamente übersehen werden, die ein sehr deutliches Bewußtsein von der Unfreiheit des menschlichen

---

[1]) Dem entspricht es, daß die Durchschnittsreligion eigentlich auch nur einzelne gute Werke und verdienstliche Handlungen, aber nicht »das Gute« kennt. Anders steht es jedoch bei den Propheten, bei denen sich Ansätze zu einer prinzipiellen Ethik finden, cf. Am. 5, 15, Mich. 6, 8, Hos. 6, 6.

Willens und zwar speziell von seiner Gebundenheit durch die Macht der Sünde verraten. Schon die Sintflutgeschichte, und zwar in ihrer älteren jahvistischen Gestaltung, betont Gen. 6, 5 und 8, 21 sehr geflissentlich, daß das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens böse sei von Jugend auf. Indem sie freilich die mit der menschlichen Natur gesetzte Sündhaftigkeit als eine unabänderliche Tatsache hinstellt, der gegenüber selbst Jahve ohnmächtig sei, verrät sie eine pessimistische Denkweise, die religiös unfruchtbar bleibt. Aber, wie dem auch sein möge, es verrät sich hier doch eine Auffassungsweise, die unendlich viel tiefer geht als der oberflächliche Glaube an eine unbeschränkte Willensfreiheit. Nun ist ja freilich die Sintflutgeschichte kein Produkt des spezifisch israelitischen Geistes, und wir müssen daher mit der hohen Wahrscheinlichkeit rechnen, daß die darin vertretene Anschauung von der Unfreiheit des menschlichen Willens nicht auf israelitischem Boden gewachsen ist. Aber wir besitzen im Alten Testament und zwar speziell in seinen prophetischen Schriften noch ganz andre, aus tiefster Erfahrung hervorgegangene Äußerungen über das Unvermögen des menschlichen Willens zum Guten. So hat der Prophet Hosea (7, 2 nach der Übersetzung bei Kautzsch) eine lebhafte Empfindung dafür, daß Israel aus dem Banne seiner Sünden nicht so ohne weiteres wieder herauskann. Ein Jeremias, der ein Leben lang vergeblich an der religiös-sittlichen Erneuerung seines Volkes gearbeitet hat, spricht unumwunden aus: »Kann wohl ein Mohr seine Haut verwandeln oder ein Pardel seine Flecken? Dann würdet auch ihr gut zu handeln vermögen, die ihr gewohnt seid, Böses zu tun« (13, 23). Und wie Jeremias hier die Macht der Gewohnheit betont, so der Verfasser von Hiob 14, 4 die Macht der Vererbung, wenn er Hiob sprechen läßt: »Wie könnte wohl ein Reiner vom Unreinen kommen? Nicht einer!« Auf denselben Gedanken kommt Psalm 51, 7 hinaus, wo es heißt: »Bin ich

doch in Verschuldung geboren und in Sünde hat mich meine Mutter empfangen.« Man vergleiche dazu auch Stellen wie Hiob 15, 4, 25, 5. 6. Und zwar bleibt es im Kreise dieser Zeugen meist nicht etwa bei diesen pessimistischen Bekenntnissen, sondern die Überzeugung von der Ohnmacht des menschlichen Willens zum Guten drängt hier weiter zu der Erwartung, daß Gott selbst hier helfend eingreifen und ein Neues schaffen müsse. So heißt es Jer. 31, 33: Ich will mein Gesetz in ihr Inneres legen und es ihnen ins Herz schreiben.« Und noch bezeichnender spricht der Prophet Ezechiel (11, 19 f. 36, 26 f.): »Und ich (Jahve) werde euch ein neues Herz verleihen und einen neuen Geist in euer Inneres legen und werde das steinerne Herz aus eurem Leibe entfernen und euch ein fleischernes Herz verleihen, daß ihr nach meinen Satzungen wandelt und meine Verordnungen beobachtet und danach tuet.« Und der Dichter des schon oben zitierten 51. Psalms schwingt sich in V. 12 zu der innigen Bitte auf: »Schaffe mir, Gott, ein reines Herz, und lege in mich einen neuen, gewissen Geist.« Kann die Sehnsucht nach einer Erlösung noch deutlicher zum Ausdruck gebracht werden als in diesen Stellen? Haben wir hier nicht Ansätze, die über das allgemeine Niveau der israelitischen und jüdischen Religion weit hinausweisen und mit aller Macht auf eine Erlösungsreligion hindrängen? Daß die israelitische und jüdische Religion diesem Erlösungsbedürfnisse nicht genügt hat, ist eine Tatsache, die uns zwar ihre Minderwertigkeit bezeugt, die uns aber nicht über das Gewicht jener Zeugnisse einer über das Judentum hinausreichenden Frömmigkeit hinwegtäuschen und zu ihrer Ignorierung veranlassen darf. Und es handelt sich hier nicht etwa nur um ganz vereinzelte Stimmen, sondern um Äußerungen jener ächt prophetischen Frömmigkeit, die sich wie ein nie versiechender Strom seit der Mitte des 8. Jahrhunderts — das ist wenigstens ihr für uns erkennbarer Ausgangspunkt — bis in das Judentum hineinzieht, und die dann

endlich in der Erlösungsreligion des Christentums ihre volle Befriedigung findet. Damit haben wir zugleich die historische Verbindung, in der das Christentum mit der Religion Israels und des Judentums steht, und die bei Chamberlain so gar nicht zu ihrem Rechte kommt, angedeutet. Das Christentum ist ganz gewiß nicht die Vollendung des Judentums als solchen, sondern, wie Chamberlain sehr mit Recht sagt, eher dessen Überwindung. Aber es ist Vollendung jener höheren Ansätze, die sich innerhalb der israelitischen und älteren jüdischen Religion finden, und Erfüllung der Sehnsucht, die in ihnen zum Ausdruck kommt. Also nicht erst das Christentum hat gegen das Judentum reagiert, sondern die Reaktion gegen das, was allmählich als Judentum in die geschichtliche Erscheinung getreten ist, hat bereits innerhalb des auf das Judentum hinauslaufenden Entwicklungsprozesses selbst eingesetzt. Unser Urteil über das Judentum kann sich deshalb nicht ändern, aber um so mehr verdient jene höhere Frömmigkeit, die eine Überwindung des Judentums innerhalb des Judentums selbst bedeutet, gebührende Hervorhebung als Beweis dafür, daß auf semitischem Boden nicht bloß eine minderwertige Religiosität gedeihen konnte, weil etwa das Gehirn des Semiten bloß für eine solche organisiert war.

Wir stehen damit am Ende unserer Auseinandersetzung mit Chamberlain, soweit es sich um seine Beurteilung der Religion der Semiten und speziell der Israeliten handelt. Noch lägen uns viele einzelne, und darunter nicht unwichtige Punkte am Herzen, über die wir uns gern mit ihm auseinandersetzen möchten. Aber sollte unsere Abhandlung nicht an Umfang den Ausführungen, die Chamberlain spez. den Semiten gewidmet hat, mindestens gleichkommen, so mußten wir uns schon auf die wichtigsten prinzipiellen Punkte beschränken.[1]) Aber

---

[1]) **Zur Ergänzung meiner Ausführungen sei auf den inhaltreichen Artikel von Eberhard Nestle: Das religiöse Problem in H. St.**

ich hoffe, unsere Auseinandersetzung mit Chamberlain hat immerhin genügt, um uns ein einigermaßen sicheres Urteil über seine Stellung zu der Religion der Semiten und speziell der Israeliten zu ermöglichen. Und da können wir mit voller Sicherheit sagen, daß Chamberlain dieser Religion nicht gerecht geworden ist. Er hat ein überaus scharfes Auge mehr für die mancherlei Schwächen und Unzulänglichkeiten dieser Religion als für ihre guten Seiten. Und was das Bedenklichste ist, er sieht diese Schwächen mit einem durch die ausgesprochene Empfindung des Rassengegensatzes[1]) noch ganz besonders geschärftem Auge an. Während er allen andern Religionen der Welt, selbst den am tiefsten stehenden, mit dem Auge der Liebe gegenübersteht und jede auch noch so leise Regung echter, höherer Religiosität, ich möchte oft sagen, aus ihnen herausfühlt und mit einer Art freudiger Genugtuung begrüßt, nimmt er die Religion Israels unter eine überaus scharfe Lupe, die ihre Schwächen in oft geradezu karikierter Weise hervortreten läßt. Eben dadurch bringt er die semitische und speziell die israelitische Religion in eine künstliche Isolierung gegenüber den übrigen Religionen, die doch alle mehr oder weniger dieselben Schwächen, wenn viel-

---

Chamberlains Grundlagen des 19. Jahrhunderts, Protestantenblatt 1903, Nr. 26—29, und auf die Abhandlung von Friedrich Otto Hertz, Das religiöse Leben bei Ariern und Semiten in der politisch-anthropologischen Revue 1903, Bd. II, Nr. 7 u. folgende hingewiesen.

[1]) Chamberlain ist kein Antisemit in dem gewöhnlichen Sinne, daß er etwa die Juden zum Sündenbock für alle Laster unserer Zeit machte. Er nennt eine derartige Neigung sogar direkt »lächerlich und empörend« (S. 17). Aber es finden sich bei ihm doch Äußerungen, die auf jeder antisemitischen Radau-Versammlung Furore machen würden, so z. B., wenn er sagt: »und wir hinken als verkrüppelte Judenknechte hinter Jahves Bundeslade her« (S. 18) oder: »Die Fratze des Lasters glotzt einen aus ihrer (der Israeliten) Geschichte mit unverhüllter Nacktheit an« S. 47 u. a. m. Wir hätten in Chamberlains eigenstem Interesse derartige Entgleisungen gern vermißt.

leicht auch in etwas andrer Tonart, zeigen, hinein. Unterschiede wachsen sich ihm so zu unüberbrückbaren Gegensätzen, bloße Nuancen zu wesentlichen Unterschieden aus. Der Hauptfehler aber ist, daß er seine Beurteilung viel zu sehr auf die Äußerungen der Volks- und Priesterreligion stützt und den prophetischen Strang der Religion viel zu wenig zu seinem Rechte kommen läßt. Er ignoriert ihn nicht ganz, er kommt öfter, zuweilen sogar unter dem Ausdruck einer unverhohlenen Bewunderung, auf ihn zu sprechen, aber für sein Gesamturteil läßt er ihn doch viel zu wenig ins Gewicht fallen. Die Prophetie erscheint ihm fast nur wie eine flüchtige Episode, die mit dem Ganzen der Religion in keinem organischen Zusammenhange steht. Und doch handelt es sich hier um eine Strömung, die zwar eine kräftige Reaktion gegen die Durchschnittsreligion bedeutet, die aber doch mit dem innersten Wesen des mosaischen Jahvismus, der bei aller nationalen Beschränktheit einen energischen, auf die Durchbrechung der nationalen Schranken tendierenden ethischen Zug in sich trug, in wesentlichem Zusammenhange steht. Denn daran, daß es sich bei allen Äußerungen einer höheren Frömmigkeit und einer tieferen religiösen Einsicht etwa um arische Infiltrationen handeln solle, ist nach unserer Überzeugung nicht zu denken. Jeder Versuch, sie etwa als solche in Anspruch zu nehmen, würde nicht für Israels Religion, sondern für die Rassenmischungstheorie, deren relatives Recht wir nicht bestreiten, wohl aber ihre tendenziöse Verwertung, gefährlich werden.[1])

Aber freilich, wir dürfen uns nicht verhehlen, daß

---

[1]) Die Gerechtigkeit verlangt, ausdrücklich zu sagen, daß ich eine deutliche dahingehende Bemerkung bei Chamberlain nicht gefunden habe. Er bezeichnet die Propheten sogar ausdrücklich als Juden vom Scheitel bis zur Sohle. Um so mehr hätte er die prophetische Religion dann freilich heranziehen müssen. Andrerseits liegen aber Anschauungen, wie sie oben skizziert sind, bei Chamberlain in der Luft.

schließlich auch die Religion der Propheten als Ganzes genommen, vor Chamberlains Augen keine rechte Gnade finden würde. Denn auch diese Religionsform entspricht ja bei weitem nicht dem Ideale, das Chamberlain sich von der Religion nun einmal gebildet hat.

IV.

Das führt uns nun endlich zum letzten Teile unserer Aufgabe, nämlich, das Chamberlain sche Religionsideal selbst d. h. den Maßstab, mit dem er die Religion der Semiten und speziell der Israeliten und Juden in so strenger Weise gemessen hat, vom allgemein religionswissenschaftlichen Standpunkte aus einer kurzen Beurteilung zu unterziehen.

Ist Chamberlains pantheistischer Mystizismus, wie wir ihn im ersten Teile unserer Abhandlung zu charakterisieren versucht haben, denn überhaupt Religion? Dürfen wir es wirklich schon oder noch Religion nennen, dieses bloße Ahnen eines Unendlichen, dieses Schwelgen in dem Gedanken daran, dieses unausprechliche Sehnen, das den Geist in weite dämmernde Fernen zieht und ihn zu der Sisyphus-Arbeit zwingt, Unfaßbares fassen, Unausdenkbares denken zu wollen, Symbole zu schaffen, in denen er die geahnte Wahrheit festzuhalten sucht, um diese Symbole doch immer wieder zu zerbrechen, weil sie doch nicht ausdrücken und nicht ausdrücken können, was das Gemüt von ferne ahnt? Ja, ist es wirklich Religion dieses bloße Abgestimmtsein des Gemütes auf die Unendlichkeit?

Gewiß ist ein solches Gefühl für das Unendliche, das Bewußtsein einer Teilhaberschaft an ihm, dem Chamberlain in so beredter Weise Ausdruck gegeben hat, die Voraussetzung für eine Religion, der Boden, auf dem wirklich religiöses Leben erstehen kann. Aber an sich ist es noch nicht Religion, denn Religion entsteht immer und überall erst da, wo der Mensch — und der

Mensch ist uns nicht nur der Arier, auch nicht etwa der Semit, sondern der hinter den Rassen stehende homo sapiens, dessen Homogenität uns nicht nur einen Traum bedeutet — dem Unendlichen nicht nur nachjagt, ob er es erfassen und begreifen könne, sondern wo er das Unendliche, von dem er sich abhängig fühlt, zu sich selbst, zu seinen persönlichsten Bedürfnissen, zu seines Lebens Nöten und seines Herzens Fragen in eine lebendige, klare und deutliche Beziehung setzt. Erst, wenn er das tut, tritt aus dem Unendlichen ihm der Gott entgegen, nach dem seine Seele sich sehnt, und der, im Glauben erfaßt, seinem Leben Halt und Kraft verleiht und auf die vielen Fragen, die aus seiner Brust emporsteigen, eine befriedigende Antwort gibt.

Aber Chamberlain meidet es fast ängstlich, seinem Unendlichen eine solche praktische Beziehung zu geben. Er setzt es nicht in Beziehung zu dem menschlichen Kausalitätsdrang, der den Menschen nun einmal zwingt, für alles, was er wahrnimmt, nach einer letzten Ursache zu fragen, und über die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen zu einem letzten Weltgrund durchzudringen. Denn allzulebhafte Frage nach der Ursache, so belehrt uns Chamberlain unter Berufung auf einen Ausspruch Goethes (S. 407 Anm. 1) nachdrücklich, ist für die Religion d. h. für das, was er Religion nennt, schädlich. Er setzt sein Unendliches auch nicht in Beziehung zu den Tatsachen des sittlichen Bewußtseins, des Gewissens, die den Menschen überall auf Erden mit psychologischer Notwendigkeit zwingen, das Gebiet des Sittlichen in Beziehung zu setzen zu einem höchsten Wesen, das über die Erfüllungen der sittlichen Forderungen (wie verschieden sie auch auf den verschiedenen Kulturstufen sein mögen) wacht, und dessen mahnende, warnende und strafende Stimme er in seinem Gewissen vernimmt. Denn nach Chamberlain (S. 222) hat Religion d. h., was er Religion nennt, zunächst weder mit Aberglauben noch

mit Moral etwas zu tun. Vor allem aber — und das ist der bei weitem wichtigste Punkt — setzt Chamberlain sein Unendliches nicht in Beziehung zu dem tiefeingewurzelten, aus dem kräftigen Bewußtsein seines Rechtes aufs Dasein quellenden Bedürfnis des Menschen, den vielerlei ihn umgebenden Mächten gegenüber, die sein Wohlergehen und seine Existenz fortwährend bedrohen, in gläubigem Vertrauen bei einer höchsten Macht Hilfe zu suchen, die über diese Mächte schlechthin erhaben ist und des Menschen Wohl und Wehe in ihrer Hand hält. Denn nach Chamberlain entspringt dieses Glaubensbedürfnis ja dem brutalen »Willen zum Leben (S. 246), der ihm den Tod aller wahren Religion d. h. dessen, was er darunter versteht, bedeutet.

Daß nun freilich eine Religion, die das Bedürfnis des menschlichen Herzens nach dieser dreifachen Beziehung hin befriedigt, den Menschen in oft schwere Konflikte mit seinem Naturerkennen bringt, ist zweifellos richtig. Über diesen Zwiespalt kommen wir auch mit allen Künsten nicht hinaus. Aber das bedeutet nicht den Tod der Religion. Der religiöse Mensch wird diesen Zwiespalt immer in dem Bewußtsein, daß unser Welterkennen doch nur Stückwerk ist und bleibt, innerlich überwinden. Doch hiervon ist in diesem Zusammenhange nicht weiter zu reden. Worauf es hier ankommt, ist lediglich, zu betonen, daß, wo wirkliche Religion auf Erden vorhanden ist, immer der menschliche Kausalitätsdrang, der Trieb nach Selbstbehauptung gegenüber dem blinden Ungefähr oder dem toten Naturmechanismus und das sittliche Bewußtsein bei ihrer Geburt beteiligt sind, und daß damit auch die dreifache Beziehung gegeben ist, in der der Mensch dauernd in der Religion seine Befriedigung sucht. Man schneide der Religion diese dreifache Beziehung ab, und sie leistet nicht mehr, was sie soll, d. h. sie hört auf, Religion zu sein.

Eben, weil Chamberlain, um die Religion über alle Konflikte mit dem Welterkennen hinaus zu heben, es

unterlassen zu müssen glaubt, sein Unendliches zu den eben gekennzeichneten menschlichen Bedürfnissen in Beziehung zu setzen, kommt er auch nicht zu dem Glauben an einen Gott, der dem Menschen etwas sein kann. Er kennt wohl Götter, aber nur als Symbole kosmischer Mächte, die nach ewig unveränderlichen Gesetzen wirken und darum jenseits von gut und böse stehen. Er kennt wohl ein Göttliches, aber dieses Göttliche ist ihm doch immer nur die abgrundtiefe Unendlichkeit, jenes unendliche All mit seinen nach ewigen Gesetzen wirkenden kosmischen Mächten und seinen geheimnisvollen Stimmen, jenes alles gebärende und alles wieder verschlingende All, in das der Mensch sich mystisch versenken soll, um so an dem Unendlichen teil zu haben, sich als einen Teil des Göttlichen fühlen zu lernen und sich dann selbst in allen Dingen wieder zu finden. Mit dieser mystischen Versenkung verwischen sich dann auch noch die letzten Schranken zwischen dem Geschöpf und dem Göttlichen, mit deren Anerkennung alle wirkliche Religion steht und fällt.

Wir können demnach Chamberlains »pantheistischen Mystizismus« überhaupt nicht als Religion gelten lassen. Er stellt vielmehr eine poetisch-spekulative Weltanschauung dar, oder, wie er sich selbst einmal (S. 100) ausdrückt, »ein der Phantasie vorschwebendes Gesamtbild der Weltordnung«. Wir wollen dieser Weltanschauung weder eine gewisse Erhabenheit noch jeden moralischen Wert absprechen, aber »Religion« ist sie deshalb noch nicht. Höchstens ein Surrogat der Religion für solche, die an jeder wirklichen Religion Schiffbruch gelitten haben. Damit verbietet es sich aber von selbst, dieses Chamberlainsche Religionsideal als Maßstab zur Betimmung des Wertes irgend einer wirklichen Religion benutzen zu wollen.

Als bloßes Surrogat der Religion aber kann diese »Religion« auch dem Menschen nicht leisten, was er überall auf Erden von der Religion erwartet. Sie kann

vielleicht wie eine stille Musik sein Denken und Tun begleiten, aber sie wird nie und nimmer eine Macht für sein Leben bedeuten. Den besten Beweis dafür liefert uns der arische Inder selbst. Denn mag seine Religion ihn auch zu den tiefsten Spekulationen angeregt, mag sie für seine Poesie, Philologie, Mathematik und für, wer weiß, was für Dinge noch, die mit der Religion nicht das mindeste zu tun haben, den fruchtbarsten Mutterboden abgegeben haben, in Wahrheit hat sie ihm, indem sie ihn vom wirklichen Leben abzog und in das stille Dämmerland süßer und lichter Träume führte, das Mark aus den Knochen gesogen, seine Willenskraft gelähmt und ihn so fürs Leben unbrauchbar, für die Weltgeschichte bedeutungslos gemacht. Darum müßte jede Religion in dem Maße, als sie dem Chamberlainschen Ideale angenähert wird, an innerer Kraft einbüßen und für den Menschen eher zum Fluche statt zum Segen werden.

Wieviel mehr trägt da doch die Religion der Semiten und speziell die der Israeliten die Merkmale wirklicher Religion an sich! Wir glauben deutlich genug gezeigt zu haben, daß wir keine rückhaltlosen Bewunderer dieser Religion sind. Wir erkennen ihre Schattenseiten, ihre Unvollkommenheiten offen an, gestehen Chamberlain auch gern zu, daß sie namentlich in ihrer Ausprägung als Volksreligion und Priesterreligion rohe, brutale, materialistisch-egoistische Züge trägt, die wir um des Himmels willen nicht in der Religion, die unserem Leben Kraft geben soll, wiederfinden möchten. Auch die oft übertriebene, im Gefühl der Scheu wurzelnde Art, wie hier (wie im echten Semitentume überhaupt) die für den wirklich religiösen Standpunkt im Gegensatz zu jeder pantheistischen Weltanschauung allerdings als Axiom feststehende Überweltlichkeit Gottes als absolute Weltferne vorgestellt wird, halten wir nicht etwa nur mit jedem Natur- und Welterkennen unverträglich, sondern auch dem religiösen Bedürfnis wenig entsprechend. Wir

bedürfen eines Gottes, in dem wir leben, weben und sind. Wir wollen Gott nicht von außen her in magischer Weise in diese Welt und in unser Leben hineinagieren sehen, sondern sein Walten vor allem in dem gesetzmäßigen Verlauf der Dinge selbst, in dem Gang der Geschichte, in dem Wirken großer Persönlichkeiten, die uns geschenkt sind, sehen, in der Art etwa, wie es das neutestamentliche Wort so schön zum Ausdruck bringt: »Gott war in Christo und versöhnte die Welt mit ihm selber« II. Cor. 5, 19. So sind wir also keineswegs blind für die Schwächen und Einseitigkeiten der israelitischen und jüdischen Religion. Aber die Merkmale einer wirklichen Religion, das müssen wir trotz alledem betonen, treffen selbst auf die altisraelitische Volksreligion mehr zu als auf das »der Phantasie vorschwebende Bild einer Weltordnung«, das Chamberlain als Religion in Anspruch nimmt. Und wieviel mehr nun gar erst auf die prophetische Religion des alten Israel, die wir für die höchste Ausprägung der Religion in der antiken Welt überhaupt halten, und der ja auch Chamberlain, wenn auch nur mit einiger Reserve, einen bleibenden Wert zugestehen will! Daß diese prophetische Religion sich nicht auf tiefsinnige Spekulationen über das unerforschliche Wesen der Gottheit eingelassen hat, halten wir gerade vom religiösen Standpunkte aus, wie wir ihn verstehen, nicht für einen Mangel, wie das Chamberlain tut, sondern für einen nicht genug zu schätzenden Vorzug. Denn was ist in Wahrheit religiöser: daß der Mensch sich in vergeblicher Mühe aufreibt, in das ewige, unerforschliche Wesen der Gottheit einzudringen und sich mit einem wenn auch noch so reichen, so doch ewig unzulänglichen religiösen Vorstellungsmaterial vollzuladen, oder daß er anbetend vor der unerforschlichen Gottheit stehen bleibt, sich an den Schauern ihrer heiligen Nähe, die er in seinem Herzen empfindet, genügen läßt, und, wenn er doch von ihr reden muß, weil sein Inneres ihn dazu treibt, sich mit Jesaias begnügt, von dem

goldenen Saume ihres Königsmantels zu reden? (cf. Jes. 6). Oder was ist für den religiösen Menschen wichtiger: daß er sich über die Allgegenwart der Gottheit den Kopf zerbricht und sich durch phantastische Symbole dieses Mysterium vorstellig zu machen sucht, oder daß er die Allgegenwart seines Gottes allezeit in seinem Gewissen empfindet, sich auf Schritt und Tritt, im Gehen, Stehen und Liegen von dem allgegenwärtigen, Herz und Nieren prüfenden, Gotte umgeben weiß (wie es der Dichter von Psalm 139 so unvergleichlich schön und tief zum Ausdruck bringt) und in der Kraft dieser Gewißheit ein Leben vor seinem Gotte führt? Kann da für einen wirklich gesund empfindenden religiösen Menschen die Antwort auch nur noch einen Augenblick zweifelhaft sein? Kann man da wirklich noch im Ernste von einer Bettelarmut der israelitischen Religion reden? Wenn aber nicht, muß da, wenn Chamberlain von seiner Auffassung der Religion nun einmal notwendig zu diesem Urteil kommt, der Fehler nicht sowohl in der Religion Israels, als vielmehr in dieser seiner Auffassung der Religion, in seinem Religionsideal liegen? In der Tat haben wir damit den springenden Punkt getroffen, der recht eigentlich den Gegensatz markiert, in dem wir uns zu Chamberlain wissen. Wir glauben unsere gegensätzliche Stellung in dieser Beziehung oben genügend begründet zu haben und halten damit unsere Aufgabe für erledigt.

Zum Schluß können wir es uns nicht versagen, noch auf ein Wort des von Chamberlain so oft zitierten und als Gewährsmann in Anspruch genommenen Goethe hinzuweisen, das uns vorzüglich geeignet erscheint, in dieser so wichtigen Frage klärend zu wirken.[1]) Es findet sich in einem vom 6. Januar 1813 datierten Briefe Goethes

---

[1]) Die Bekanntschaft mit diesem Worte verdanke ich dem vortrefflichen Aufsatze von Leopold von Schröder über Wesen und Ursprung der Religion in den »Beiträgen zur Weiterentwicklung der christlichen Religion«. München, Lehmann, 1905. S. 27 f.

an Jacobi und lautet: »Ich für mich kann bei den mannigfachen Richtungen meines Wesens nicht an einer Denkweise genug haben. Als Dichter und Künstler bin ich Polytheist, Pantheist als Naturforscher und eines so entschieden wie das andere. Bedarf es eines Gottes für meine Persönlichkeit als sittlicher Mensch, so ist dafür schon gesorgt.[1]) Die himmlischen und irdischen Dinge sind ein so weites Reich, daß nur die Organe aller Wesen zusammen es erfassen mögen.« Nun wohl, wir können nicht alle Dichter, Künstler, Naturforscher und Philosophen sein, aber sittliche Persönlichkeiten zu sein oder zu werden, das ist unser aller höchstes Lebensziel, auch dann, wenn wir etwa daneben noch Dichter und Künstler, Naturforscher und Philosophen sein sollten. Zur Erreichung dieses Zieles kann uns aber weder homerischer Polytheismus noch Chamberlains pantheistischer Mystizismus etwas sein. Es ist in dieser Beziehung auch für uns schon gesorgt. Das Christentum leistet uns hierfür einen Dienst, wie ihn keine andere Religion der Welt uns zu leisten vermag. Hüten wir uns nur, es durch eine allzureiche Infiltration spezifisch arischen Geistes im Chamberlainschen Sinne zu schwächen und es dadurch für uns unbrauchbar zu machen.

Dem kritiklosen und eigensinnigen Festhalten an ererbtem Besitz soll damit natürlich nicht das Wort geredet sein. Als eine geschichtliche Erscheinung muß auch das Christentum mit dem Strom der Zeiten gehen. Es ist unendlich akkommodationsfähig. Eben darin und nicht etwa in einem absoluten Stabilitätscharakter, den man ihm so gern vindizieren möchte, liegt sein Ewigkeitswert. Seine unvergänglichen Grundgedanken immer deutlicher herauszustellen, sie von zeitgeschichtlichen jüdischen und synkretistischen Elementen und von Entstellungen, die sie im Verlaufe des dogmatischen Pro-

---

[1]) Von uns gesperrt.

zesses erfahren haben, zu reinigen, sie in uns Leben werden zu lassen und ihnen immer neue Anwendung auf die immer neu und immer mannigfacher sich gestaltenden Verhältnisse des Lebens zu geben, das ist die Aufgabe, die heute gerade von den ernstesten Geistern auf das dringendste empfunden wird. In diesem Sinne redet man heute (in freilich etwas mißverständlicher und für manches Ohr unfromm klingender Weise) von einer »Weiterbildung der christlichen Religion«. In diesem, aber auch nur in diesem Sinne, der eine Verleugnung und Verfälschung der Prinzipien der Religion Jesu vollkommen ausschließt, wollen wir gern das von Chamberlain als Motto gebrauchte Wort Zoroasters (S. 543) auch uns gesagt sein lassen: »Begreifet wohl das Vorwärtsdrängen der Religion, tut, was an euch ist, es zu fördern, und suchet hierin eure Pflicht zu erfüllen.«

Berichtigung.

S. 56 Z. 1 statt S. 126—128 dieser Zeitschrift lies: S. 22—25 dieser Abhandlung.

Altes und Neues

aus

Herders Kinderstube.

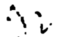
Von

Karl Muthesius.

Pädagogisches Magazin, Heft 247.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1905



Richard Wagner schrieb einst über Schillers Briefe: »Ich lese auch die kleinsten Billets mit Interesse; sie erst machen mich mit den lieben Menschen leben. Und darauf kommt's einem immer an; man möchte ganz intim mit solchen Leuten werden.«

In solcher Gesinnung möchte ich die folgenden Mitteilungen aufgenommen sehen. Sie entstammen teils bisher unveröffentlichten,[1]) teils bereits gedruckten, aber so gut wie verschütteten Quellen. Neben dem allgemein menschlichen und rein literarischen Interesse dürften sie

[1]) Das Goethe- und Schillerarchiv in Weimar bewahrt eine größere Anzahl von Briefen von Herders Kindern, meist an ihren Vater gerichtet; auch im Familienbesitz der Nachkommen Herders befinden sich viele kleine Briefe und Glückwunschblätter von Herders Kindern. Die freundliche Zuvorkommenheit des Direktors des Goethe- und Schillerarchivs, des Herrn Geh. Hofrat Prof. Dr. *Suphan*, und der Witwe von Herders Enkel, Frau Staatsminister *Stichling*, Exz., ermöglichten mir, den größten Teil dieses Materials in meinem zur Herderfeier am 18. Dez. 1903 erschienenen Büchlein Herders Familienleben (Berlin, E. S. Mittler & Sohn, 1,25 M, geb. 2,25 M) zu verarbeiten. Nicht verwenden konnte ich dort die an Gleim gerichteten Briefe. Sie sind in die folgende Darstellung mit eingeflochten und werden hier, ebenso wie der Brief Herders an seinen ältesten Sohn und der Brief Gleims, zum ersten Male veröffentlicht. Ich verfehle nicht, auch an dieser Stelle I. Exz. Frau Staatsminister *Stichling*, Herrn Major *Aulhorn* und Herrn Geh. Hofrat Prof. Dr. *Suphan* für die Erlaubnis zur Veröffentlichung meinen verbindlichsten Dank auszusprechen.

auch das pädagogische erregen. Wer Herder als Pädagogen nur aus seinen Schulreden und Schulbüchern kennt, kennt ihn nicht ganz. Die Praxis seiner Hauspädagogik erst vervollständigt das Bild. Und wenn es überhaupt einen großen Reiz hat, Gedanken und Grundsätze der Menschen mit ihrem Handeln zu vergleichen, so wächst dieser Reiz naturgemäß, wenn die innigsten und geheimsten Beziehungen in Frage kommen, die zwischen Menschen stattfinden können: die zwischen Eltern und Kindern, und das Interesse wird noch besonders erhöht, wenn uns ein Blick vergönnt wird in das Heiligtum des Hauses, in die Kinderstube eines Großen, eines Herder.

1.

Dem Ehebunde Herders mit Karoline Flachsland entsprossen acht Kinder, von denen sieben zur Freude der Eltern heranwuchsen: Gottfried (geb. 1774), August (geb. 1776), Wilhelm (geb. 1778), Adelbert (geb. 1779), Luise (geb. 1781), Emil (geb. 1783) und Rinaldo (geb. 1790).

Ein reicher Segen, und die materiellen Mittel des Lebens standen im Haushalt Herders zu ihm nicht immer im rechten Verhältnis. Aber die beiden Gatten sahen in ihren Kindern das höchste Glück ihres Lebens und vereinigten sich wie in der Sorge um ihr leibliches und geistiges Wohl, so in der Freude über ihr Gedeihen.

Wenn *W. H. Riehl*[1]) in seiner »Familie« behauptet, daß »die deutsche Sitte des Hauses und die in ihr wohnende Poesie schier gar in Ungnade gefallen war bei unsern Literatoren aus Goethes Zeit«, so muß das Haus Herders ausdrücklich von diesem Urteil ausgeschlossen werden. »Das häusliche Leben unserer literarischen Reformatoren ist meist etwas ganz Zufälliges, Gleichgültiges, eine reine Privatsache. Ja sie entäußerten sich wohl gar des Hauses, um Poeten zu werden.« Man vergegenwärtige

[1]) *W. H. Riehl*, Die Familie, Stuttgart 1861, S. 62, 250 f.

sich die Geschichte von Herders Ehe und man wird überzeugt sein, daß hier kein Zug dieser Schilderung zu erkennen ist. »Das Familienleben der wenigsten unter den Meistern unserer großen Literaturepoche ist biographisch bedeutsam geworden.« Man lese, was *Haym*[1]) und besonders *Kühnemann*[2]) von diesem Familienleben schreiben, zu geschweigen von dem, was ich selbst in dem erwähnten anspruchslosen Büchlein beigesteuert habe, und man wird ohne Rückhalt zugestehen müssen, daß Herder einschränkungslos zu diesen »wenigsten unter den Meistern unserer großen Literaturperiode« gehört.

Das Bild eines idyllischen Schäferlebens bietet seine Ehe mit Karoline Flachsland allerdings nicht; an gelegentlichen Aufwallungen hat es nicht gefehlt. Nichts ist natürlicher, als daß im Zusammenleben zweier Menschen, in deren Adern das Blut lebhaft fließt, das Allzumenschliche einmal hervorbricht. Aber was bedeuten derartige vereinzelte Schwankungen auf der Oberfläche gegen den unerschütterlichen Grund ehelicher Liebe und Treue, auf dem diese Ehe ruhte!

Es war ein echtes deutsches Familienleben, das die beiden Gatten in dem Hause hinter der weimarischen Stadtkirche pflegten, voll deutscher Kraft und deutschen Glaubens, voll deutscher Reinheit und deutscher Gemütstiefe. Und die Schar blühender Kinder, die, umwoben von solchem Geiste, in diesem Haus heranwuchs, ist des ganzens Segens treuer Elternsorge und Elternliebe teilhaftig geworden.

Sie hat auch das besondere Glück genossen, den fördernden und veredelnden Einfluß der zahlreichen Freunde des Hauses zu erfahren. Was ein *Goethe*[3]) und *Hamann*, was der brave *Knebel*, der treue *Georg Müller* und der schwärmerische *Jean Paul*, was *Johannes*

---

[1]) *Haym*, Herder, 2 Bände, Berlin 1877 bis 1885.

[2]) *Kühnemann*, Herders Leben, München 1895.

[3]) Vgl. meine Schriften Herders Familienleben, S. 67 ff. und Goethe ein Kinderfreund, Berlin 1903, S. 83 ff.

von Müller und *Charlotte Kalb*, was die edlen Fürstinnen *Anna Amalia* und *Luise* den Herderschen Kindern gewesen sind, kann hier nicht geschildert werden. Nur bei einer Gestalt aus dem Herderschen Freundeskreise wollen wir einen Augenblick verweilen, bei dem alten *Gleim*.[1])

Von den Sommertagen des Jahres 1775 an, da Herder und Gleim sich in Pyrmont und dann in Bückeburg persönlich nahe traten, hat kein Wölkchen je die warme Zuneigung getrübt, die sich zwischen den beiden und ihren Familien entwickelte. Gleim war es ja geradezu ein Bedürfnis, überschwänglich zu lieben und zu loben, und für seinen Freundschaftsenthusiasmus fand er ebenso wie in Herder selbst, so auch in seiner Gattin und seinen Kindern würdige Gegenstände. Er war in seiner kindergleichen Gutmütigkeit und Herzensgüte wie geschaffen zum Familienonkel, und was *Goethe* im 10. Buch von Dichtung und Wahrheit von ihm sagt: »Er hätte eben sowohl des Atemholens entbehrt als des Dichtens und Schenkens,« das hat er im Umgang mit der Herderschen Familie durch die Tat bewiesen.

In den »Erinnerungen aus dem Leben Joh. Gottfried von Herders«, jenem Buche, in dem Karoline dem Gatten nach seinem Tode ein bleibendes Denkmal setzte, widmet sie dem Familienfreund einen besonderen Abschnitt. »Unsere Kinder waren auch die seinigen,« heißt es dort, und am Schlusse: »Ich vermag nicht, den Dank und das Gefühl auszusprechen, welches ich Gleims Geist und Andenken darbringen möchte für seine so reine, treue, feurige Freundschaft für Herder, für mich, für unsere Kinder.«

Bei dem Besuche Gleims in Bückeburg war Herders erster Sprößling, *Gottfried*, kaum ein Jahr alt. Später

---

[1]) Gleims Briefwechsel mit Herder und dessen Gattin ist — allerdings vielfach lückenhaft — abgedruckt im ersten Band des von *Düntzer* und *Gottfried von Herder* (einem Enkel Herders) herausgegebenen Sammelwerks Von und an Herder, Leipzig 1861.

brennt Gleim vor Verlangen, den herangewachsenen und auch die hinzugekommenen Brüder, namentlich seinen Paten Adelbert, kennen zu lernen. »Besucht mich, bringt Eure mutwilligen Knaben alle mit,«[1]) so ertönt es oft in seinen Briefen. Endlich, im Mai 1783, kam es zu dem schon lange in Aussicht genommenen Besuch. Die nächste Veranlassung war freilich nichts weniger als erfreulich: der Vater flüchtete mit dem neunjährigen Gottfried aus dem Hause, weil die drei jüngeren Knaben an den Blattern darniederlagen.

Gleim konnte des Dichtens nicht entbehren, und wie er Herder und Karoline selbst wiederholt angedichtet hat, so sandte er denn alsbald an die Mutter folgende Reime über Gottfried, aus denen doch aber auch seine herzliche Zuneigung zu dem Knaben zu erkennen ist.

An den Knaben Gottfried Herder.

Ein Knabe, dem gelocktes Haar
Bis auf die Schultern hing, und der in meinen Augen
Schön, wie die schönste Blume war,
Aus welcher Bienen Honig saugen,
Ging munter auf das Feld. Man sah den Amor gehn,
Und still an einem Wasser stehn,
Und in dem Wasser sich besehn.
»Ei!« sprach er mit sich selbst, »seht doch, ich bin so schön!«
Indes das Wasser langsam lief;
Und plötzlich rauschte Schilf, und aus dem Schilfe rief
Mit raschem Frageton, wie einer, dessen Blut
In Wallung ist, und der in edlem Grimme
Des Herzens schilt, und Gutes tut,
Ein Stimmchen, silberfein, wie eines Kindes Stimme:
»Bist Knabe, du auch gut?«[2])

In späteren Jahren sind dann alle Herders wiederholt im Hause Gleims gewesen, die älteren Kinder haben auch mit Gleims Nichte, Luischen Ahrends, die bei ihm erzogen wurde, im Briefwechsel gestanden. Jetzt kann der liebe Alte die anderen Kinder zunächst freilich nur im

---

[1]) A. a. O. S. 39.

[2]) Gleims Werke, herausgegeben von *Körte*, III, S. 407.

Bilde genießen. Bald nach der Rückkehr Herders kommt deren Schattenriß in Halberstadt an. »Da sitzt die liebende Mutter, den kleinsten auf dem Schoße, der zweite das Gewehr am Fuße, der dritte den Schmetterling haltend, der vierte läßt den Drachen oder die Luftkugel fliegen.« Das Bild bekommt den Ehrenplatz in Gleims Hause, es hängt am »Spiegel unten in der Wohnstube«.[1])

Und er konnte des Schenkens nicht entbehren! Geschenke waren ihm »Embleme der Freundschaft«. Seinen »lieben Herderkindern« war stets ein reichhaltiger heiliger Christ bereitet. Da erhielten die kleineren allerlei Spielgerät, Luise in späteren Jahren wohl ein schönes Kleid und etwas zum Schmuck, die älteren Knaben aber meist ein Buch. Damit er die rechte Auswahl treffen kann, hat ihm Gottfried ein Verzeichnis der Bücher senden müssen, die er schon besitzt. Weihnachten 1787 erhält er z. B. »den blanken Cicero beschert«. Herder dankt am 15. Dez. selbst für das schon einige Wochen vorher eingetroffene Geschenk in einem Brief, in dem er Gleim die Geburt des siebenten Kindes, das nur ein Lebensalter von fünf Monaten erreichte, anzeigt. Wie sprechen Vaterfreude und Vaterglück aus den Worten, mit denen er auf die Reihe seiner Kinder blickt: »Wie wird sich Gottfried freuen, wenn ihm der heilige Christ den blanken Cicero beschert! Er soll Ihnen selbst danken; er ist ein so fleißiger, guter Knabe, daß ich mich seiner herzlich freue; dann kommt der feine, kluge August, Ihr Pate; dann der brave, tapfere Wilhelm; dann der Kernknabe Adelbert, Ihr Pate No. 2; dann ein Blümchen unter den Bäumen, Luise; dann ein verständiger glänzender Milchknabe, Emil, und nun der kleine Weltankömmling Karl Ferdinand Alfred. Was gilt's, wenn Sie ihn zum dritten Paten aufnehmen?«[2])

---

[1]) A. a. O. S. 97.
[2]) A. a. O. S. 133.

Für die Weihnachtssendungen bedanken sich die Kinder, sobald sie das Schreiben gelernt haben, selbst. Vater und Mutter hielten überhaupt darauf, daß die Kinder von früh an den Freunden des Hauses zuweilen Briefchen schrieben. Schon im März 1782 sagte *Johannes von Müller* nach seinem Besuche in Weimar in einem Briefe an Herder: »Wenn, wie vermutlich alle Ihre Federn allein für Mosen und die Propheten geschnitten sind,[1]) so bitte ich Ihre Frau sehr, mir zu schreiben, was sie will, wo nicht, so wende ich mich an den kleinen Gottfried, in dem ich den Keim eines großen Briefstellers entdeckt.«[2]) Und zwei Jahre später begleitet Herder eine Briefsendung der Kinder an Gleim mit den Worten: »Mein ganzes Haus schreibt, Gottfried, August, beinahe das Kind in der Wiege.«[3])

Die erhaltenen Briefe der Kinder zeichnen sich äußerlich durch Sauberkeit, sorgfältige Schrift und genaue Einhaltung der Form aus. Sie sind, wie man ihnen deutlich anmerkt, nicht im ersten Gedankenfluß auf das Papier hingeworfen, sondern aus dem Konzept abgeschrieben. In den »Ratschlägen für den Unterricht seiner Kinder,« einer Anweisung für seinen Hauslehrer, hatte Herder bestimmt: »Bei den Aufsätzen ist sowohl auf Materie als Form, selbst Kalligraphie, Orthographie, Geradeschreiben usw. zu sehen: denn es macht nur wenig mehrere Mühe, ohne Flecken und Sudeleien, genau, richtig und schön zu schreiben.«[4])

Von dieser Zucht in Sauberkeit, Ordnung und Wohlgefälligkeit geben die Briefe der Kinder einen deutlichen Beweis.

Einige von ihren Dankbriefen an Gleim sind erhalten und mögen hier folgen.

---

[1]) Herder schrieb damals das Werk: Vom Geiste der hebräischen Poesie.

[2]) *Joh. von Müller*, sämtl. Werke, Tübingen 1814, 16. Teil, S. 146.

[3]) A. a. O. S. 99.

[4]) Herders sämtliche Werke, herausg. von *Suphan*, XXX., S. 425.

Luise, damals etwa 12 Jahr, schreibt:

»Gütiger Herr Kanonikus,

Sie haben mir eine unerwartete Freude gemacht, mit dem schönen heiligen Christ und ich wünschte Ihnen meinen Dank selbst bringen und die Hand dafür küssen zu können. Wir waren sehr vergnügt als die Schachtel ausgepackt wurde und es wurde viel dabei gelacht. Ich habe vor einigen Wochen das Zeichnen angefangen, der schöne Bleistift kommt also recht zu gelegener Zeit. Wenn ich einmal eine schöne Blume zeichnen kann, will ich Ihnen eine übersenden, ein Veilchen oder Vergißmeinnicht.

Wir denken noch sehr oft an Halberstadt und an das liebe Haus, in dem es uns so wohl ging. Mein schönes Kleid, das von jedermann gelobt wird, erinnert mich so oft ich es antue an Ihre Güte.

Ich empfehle mich der Mademoiselle Gleim, Madm. Luise Ahrends und Monsieur Wilhelm Körte[1]) ergebenst, und ich wünsche, daß immer die beste Gesundheit und Fröhlichkeit bei Ihnen wohnen möge.

Behalten Sie in gütigem Andenken

Ihre

dankbare

Luise Herder.«

Die Fünfzehnjährige dankt in folgendem Briefe:

»Sie werden gewiß glauben, verehrungswürdiger Herr Gleim, daß man einem Mädchen nichts angenehmeres geben kann als Putz — und freilich ist es vielleicht wahr; es ist auch gar zu hübsch, ein neues Kleid anzuziehen, und wenn ein so angenehmes Geschenk noch von jemand kommt, den man verehrt, so wird es doppelt schätzbar. Wie kann ich Ihnen für die große Freude nur genugsam danken, die Sie mir durch das unvergleichliche Geschenk gemacht haben! lange lange werde ich mich Ihrer Liebe erinnern, so oft ich's tragen werde. Ich hoffe, Ihnen dieses Jahr mündlich danken zu können und wieder so schöne Tage bei Ihnen mit meinen Eltern zuzubringen. Mögen Sie das neue Jahr so heiter durchleben wie wir Sie gesehen haben.

An die liebste Tante, liebste Luise, sende ich meine besten Wünsche und Empfehlungen.

Ihre dankbare

Weimar den 8. Jan. 1796. Luise Herder.«

[1]) Gleim war unvermählt. Zur Führung seines Hauswesens hatte er seine Nichte, Dorothea Gleim, zu sich genommen. Später kamen noch Luise Ahrends, eine andere Nichte, und Wilhelm Körte, ein Neffe, in sein Haus und wurden hier erzogen.

Und schließlich möge noch folgendes niedliche Briefchen aus späterer Zeit abgedruckt werden; der kleine Nachkömmling Rinaldo hat es im Alter von etwa 6 Jahren mit noch ganz unfertiger Kinderhand dem noch immer Spielsachen spendenden alten Freunde geschrieben:

»Lieber Herr Gleim
ich muß Ihnen einen großen Brief schreiben.
Der Krebs gefällt mir wie er zappelt! ich spiele mit den Kegeln, und der kleine Rockstuhl mit mir und die Komode ist voll Spielsachen.
Mein Compliment und ich bedanke mich auch und küsse die Hand. Rinaldo.«

Den größten Einfluß in der Herderschen Kinderstube erwarb aber Gleim durch seine Fabeln.

Im Jahre 1754 fragte der junge Prinz von Preußen Gleim, als er ihm Kupferstiche zu den Fabeln des *Lafontaine* zeigte, ob er auch Fabeln machen könnte. »Nein,« war die Antwort, »es ist nichts schwerer als eine Fabel zu machen.« »Der Gedanke an diese Frage und Antwort,« erzählt Gleim, »war die Ursache aller meiner Fabeln.«[1]) Und nun dichtete er darauflos, die Fabeln entstanden wie aus dem Handgelenk. »Die Erfindung einer Fabel,« berichtet sein Biograph, »war ihm ein Vergnügen, wodurch er sich in wenigen Minuten von langer Arbeit erholen konnte.«[2])

Der erste Band erschien 1756, ein zweiter 1757, eine neue Gesamtausgabe mit vielfachen Abänderungen des Textes 1786; aber der Alte dichtete weiter und weiter, 1791 erschien eine neue Sammlung unter dem Titel: »Das Möpschen«, später ein Band »Fabeln für das Jahr 1795«.

Dem sechsjährigen Gottfried hatte Gleim Weihnachten 1780 die bis dahin erschienenen Fabeln gesandt, wohl auch mehrere inzwischen neuentstandene in Handschrift beigelegt. »Unser Gottfried,« schreibt Karoline an Gleim, »hat alle Ihre Fabeln, die sich für ihn schickten, gelernt;

[1]) Werke III, 203.
[2]) *Körte*, Gleims Leben, Halberstadt 1811, S. 75.

haben Sie gar keine mehr unter Ihren Papieren? Sie könnten uns kein angenehmeres Neujahrsgeschenk für unsern Buben machen. Ich wollte, daß er alles, was er lernen muß, in solchen Fabeln lernen könnte. Es ist unbeschreiblich, mit welcher Lust und Liebe er sie gelernt hat — und ich habe sie bei dieser Gelegenheit auch mit gelernt.« [1])

Für jetzt kann der Wunsch der Mutter nicht erfüllt werden. Gleim antwortet: »Meine Fabeln kann ich Ihnen nicht schicken. Die alten sind neu geworden durch Verbesserung und viele ganz neue sind dazu gekommen, liegen alle bereit zum Druck. Vielleicht, daß es möglich ist, auf Ostern sie Ihnen zu schicken.« [2])

Im Herbst des nächsten Jahres wiederholt Karoline ihre Bitte. »Schicken Sie uns doch zuweilen etwas für uns im dürren Lande, oder Fabeln für unsere Kinder; sie sollen sie nicht entweihen durch Auswendiglernen; ich will sie ihnen erzählen, wenn sie sich so um mich lagern, wie die Küchlein um die Henne.« [3])

Diesmal folgt eine Sendung in Handschrift. An den Fabeln ergötzen sich nicht nur die Kinder, Herder und Karoline selbst »gehen sie bis zu Ende durch« und senden dem Verfasser ein besonderes Blatt mit Bemerkungen darüber. [4])

Inzwischen war im Herbst 1786 die neue Gesamtausgabe der Fabeln erschienen. Die Kinder haben sich darauf gefreut, sie zum Christgeschenk zu erhalten, sie erleben indessen zunächst eine Enttäuschung. »So schön Ihr Geschenk ist, lieber Gleim, zum h. Christtage,« schreibt Herder, »so erwarteten meine Kinder doch etwas andres, nämlich Ihre Fabeln. Dreien derselben, die auf Gottfried folgen, sind diese das Buch aller Bücher, und da wir neulich draus gelesen, erzählt, auswendig gesagt hatten, Vater und Söhne wetteifernd, und ich sie auf die neue

[1]) A. a. O. S. 72. — [2]) A. a. O. S. 73.
[3]) A. a. O. S. 83. — [4]) A. a. O. S. 35.

Ausgabe vertröstet, kam der eine jetzt mit dem dicken Brief voll Freude gelaufen: ‚Ach, des Herrn Gleims Fabeln, Fabeln!' Der Brief wurde geöffnet, und ach, es waren nur Sprüche.[1]) Schaffen Sie doch also auch einmal den kleinen Männern Fabeln. Die Wahrheit will es selbst, wie Sie wissen, daß sie sich nicht nackt, sondern bekleidet zeige.«[2])

Der gute Alte ist hocherfreut, »daß ein solcher Meister die liebsten seiner Geisteskinder, die er für die nützlichsten halte, so hübsch und so gut gefunden hat«. »Der eine von den dreien, wie heißt er mit dem Vornamen? welcher Fabeln, Fabeln gerufen hat, soll das erste Exemplar bekommen.«[3])

Alsbald kommt auch die Sendung an: drei Exemplare für die drei älteren Knaben, jedem das seine mit einem besonderen Verse zugeeignet.

Herders Dank folgt gleich in den nächsten Tagen: »Den besten Abendgruß an unsern alten guten Gleim. Ich sage Ihnen im Namen meiner drei Kleinen den schönsten Dank für das Geschenk Ihrer Fabeln. Das war eine Freude! Gottfried empfing das Exemplar seines Namens, August desgleichen, dem dritten, Wilhelm ward das dritte; aber nun stand Adelbert traurig da, Ihr Pate, ich mußte ihn trösten, daß er auch eins erhalten würde. Haben Sie die Güte, lieber Gevatter, Ihrem Paten noch eins zu spendieren; des Bandes bedarf's nicht, wenn nur die Materie da ist; auch hier sind Buchbinder. Aber ich bitte gar sehr darum: denn da Sie schreiben, daß das Büchlein noch nicht öffentlich sei, so möchte ich vor dem guten Jungen, dem ich's versprochen habe, nicht gern mit Schande bestehen.

Sie studieren es alle fleißig und freuen sich der neuen Fabeln sehr. Die alten können sie größtenteils auswendig; da geht's an ein Fragen, warum das jetzt so heiße? Über

---

[1]) Die goldenen Sprüche des Pythagoras, in der Gesamtausgabe der Werke 5. Band, S. 275 ff.

[2]) A. a. O. S. 122. — [3]) A. a. O. S. 123.

manches bescheide ich sie, daß sie Sie selbst fragen müßten: denn jedem Bauer gefällt natürlich sein altes Gesangbuch, welches er auswendig kann; viele Änderungen aber fallen ihnen selbst als Verbesserungen in Ohr und Seele. Haben Sie allen herzlichen Dank, lieber Alter, für Ihre väterliche Wohltat, mit der Sie sich, nach dem achten Psalm, im Munde der Kinder eine Macht zurichten, die Ihre Feinde und Widersacher noch alsdann beschämen wird, wenn Sie im Elysium leben.« [1])

Natürlich erhält das Patenkind Adelbert auch noch sein Exemplar, wiederum mit einem Spruch als Widmung. »Für Adelberts Geschenk danke ich im Namen dieses wilden Knaben kindlich und mütterlich,« schreibt Karoline. »Wie sonderbar freute ich mich, daß Sie jedem der vier Knaben wie ein Prophet die Verse zum Andenken nach dem Charakter derselben getroffen haben.« [2])

Schon vorher haben die drei älteren ihren Dank an Gleim selbst abgestattet:

»Lieber Herr Gleim!

Ich danke Ihnen gehorsamst für das schöne Fabelbuch und für den schönen Vers darinnen. Ich habe ihn gleich auswendig gewußt, denn er gefällt mir gar wohl und in den Fabeln lese ich alle Tage. Ich wünsche, daß Sie mich auch einmal so lieb bekommen als den Gottfried. Leben Sie wohl.

Ich bin Ihr gehorsamer

den 9ten Febr. 1787. Wilhelm Herder.«

»Lieber Herr Gleim!

Ich danke Ihnen gar herzlich und gehorsam für die schönen Fabeln, die Sie mir geschickt haben, ich habe recht lange darauf gewartet, ich lese sie jetzt und sie gefallen mir immer schöner, es ist mir immer als wenn ich alles sehe, was in den Fabeln vorgeht. Ich weiß gar nicht, wie ich Ihnen dafür danken soll. Es tut mir leid, daß ich Sie noch nicht gesehen habe, lieber Herr Gleim, und ich freue mich darauf, Sie auch einmal zu besuchen wie Gottfried. Ich danke Ihnen auch für den schönen Vers, den Sie mir hinein geschrieben haben. Wenn mir etwas schwer ankommt, so sage ich

---

[1]) A. a. O. S. 124.
[2]) A. a. O. S. 129.

gleich: dem Wollenden wird Schweres leicht, und da geht's gleich besser. Leben Sie wohl und behalten Sie mich lieb.

Ich bin Ihr gehorsamer

Weimar, den 9ten Februar 1787. August Herder.«

»Weimar, den 9ten Februar 1787.

Lieber Herr Gleim!

Welche große Freude haben Sie mir mit Ihren schönen Fabeln gemacht, die sich so vermehrt haben. Sie sind ein großer Künstler, der der Wahrheit so schöne Kleider machen kann. Ich habe lange darauf gehofft und kann Ihnen jetzt für die Freude nicht genug danken. Den schönen Vers, den Sie mir hineingeschrieben, will ich aufs beste auszuüben versuchen und bei aller Arbeit denken: Gleim ruft mir zu: Vorwärts, vorwärts! Ich empfehle mich der lieben Nichte und Luischen Ahrends aufs beste. Mit unsrer Korrespondenz hat es einen Stillstand bekommen. Ich habe seit zwei Monaten den Husten gehabt, jetzt geht's wieder in die Schule und ich habe hebräisch angefangen. An Ostern gehe ich aufs Gymnasium. Mein Vater hat die Aufsicht seit einem Jahr darüber und hat die Lektionen hübsch eingerichtet, und da freue ich mich darauf, unter einer großen Anzahl Schulkameraden und bei einem sehr guten Lehrer zu lernen. Wenn ich etwas weiter in meinem Studium sein werde, so will ich der Luischen Ahrends schreiben.

Leben Sie recht wohl, bester Herr Gleim, und leben noch recht lange, damit ich Sie noch oft besuchen kann.

Ihr gehorsamer

Gottfried Herder.«

Der Knabe hatte zuerst den alten Herrn nicht als »großen Künstler«, sondern als »großen Schneider« angesprochen. Deshalb schrieb die Mutter folgende Anmerkung an den Rand: »Gottfried hatte gesetzt Schneider, und ich habe es in ein edleres Wort verwandelt. Mein Mann sagte aber, ich hätte es sollen stehen lassen — und so wissen Sie's denn, lieber Fabelmann.«

»Geben Sie, gute Mutter,« antwortet Gleim darauf, »einem jeden einen Kuß in des Fabelmanns Namen, und sagen Sie den lieben dreien, daß ich die Antwort ihnen schuldig bliebe — sehr ungern; denn man müßte die Antworten nicht schuldig bleiben, es wäre gleich, als wenn man in einem Gespräch die Antwort schuldig bliebe.«[1]

[1]) A. a. O. S. 127.

Sieben Jahre später, als der kleine Emil in das Alter gekommen ist, um Fabeln zu lesen, wird auch für ihn ein Exemplar erbeten, zugleich ein zweites, das Emil seinem Spielkameraden, dem kleinen Erbprinzen Karl Friedrich, mitbringen soll.

Und noch in späterer Zeit, als die Kinder bereits dem väterlichen Hause entwachsen sind, gedenkt Karoline der Freuden, die Gleims Fabeln in ihrer Kinderstube hervorgerufen haben. Ihr letzter Brief an den nunmehr 84-jährigen Greis, geschrieben einen Monat vor dessen Tode, schließt mit den Worten: »Habe ich Ihnen schon gesagt, daß uns Ihr Vögelchen so sehr, sehr gefallen hat? In dem Möpschen gefällt uns 6 vorzüglich, alsdann 1, 7, 8, 9. Diese Manier, durch Tiere und mit Tieren zu reden, hat etwas so Anziehendes; es schlüpft unvermerkt und spielend ins Gemüt! Daher liebe ich auch die Fabeln so sehr. Mit Entzücken denke ich noch an die romantischen Zeiten meiner Mutterfreuden, da ich mehrere Ihrer Fabeln unsern Kindern lehrte. Ach, komme doch alle die süße Freude über Sie in Ihrer Einsamkeit, die ich damals durch Sie in diesen heiligen Stunden hatte!«[1])

Herder hat an seinen eigenen Kindern zu betätigen versucht, was er in der Schulrede »Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen« so treffend ausdrückt: »Glücklich ist das Kind, der Jüngling, dem von seinen ersten Jahren an verständliche, menschliche, liebliche Töne ins Ohr kamen, und seine Zunge den Ton seiner Sprache unvermerkt bildeten. Glücklich ist das Kind, dem seine Wärterin, seine Mutter, seine älteren Geschwister, seine Anverwandten und Freunde, endlich seine frühesten Lehrer auch im Gehalt und Ton der Rede gleichsam Vernunft, Anstand, Grazie zusprachen: der Jüngling, der Mann wird sie nicht verläugnen, so

[1]) A. a. O. S. 306.

lange er lebet. Denn nur durch Hören lernen wir sprechen, und wie wir früher hörten, wie unser Mund, unsere Zunge sich in der Kindheit und Jugend formten: meistens sprechen wir so zeitlebens.«[1]) »Alles also,« sagt er an einer andern Stelle, »was von Kindheit auf unsere Sprache ausbildet, was uns vernünftig, genau uud bestimmt, was uns angenehm, leicht, überzeugend oder herzbewegend sprechen lehrt, bildet in uns den Sinn der Menschheit und das edelste Werkzeug aus, mit andern Menschen zusammenzuleben und auf sie zu wirken.«[2])

Darum hatte die Poesie in der Herderschen Kinderstube einen breiten Raum. Wir wissen aus den Briefen, die Mutter und Kinder dem Vater schrieben als er in Italien weilte, daß die Kleinen in den »Zerstreuten Blättern« des Vaters zu Hause waren und daraus manches Gedicht lernten.[3]) Daß Herder auch den poetischen und didaktischen Wert der Fabel schätzte, nimmt uns nicht wunder, daß er aber Gleims Erzeugnisse so hoch bewertete, erscheint uns doch heute etwas sonderbar.

Er hatte ja schon in der ersten Sammlung der »Fragmente über die neuere deutsche Literatur« die Originalität Gleims gerühmt, hatte ihn in der zweiten Sammlung als deutschen Anakreon, seiner Grenadierlieder wegen als »noch mehr als Tyrtäus« gepriesen. Er stand ihm auch in der Folgezeit anders gegenüber, als daß er ihm eben, um ein Wort Goethes zu gebrauchen, »seine breite Poesie gern gelten ließ, weil man ihm für die reichlichen Wohltaten nichts zu erwidern vermochte als Duldung seiner Gedichte«. (Dichtung und Wahrheit, 10. Buch.)

Dieser kritische Standpunkt Herders wird einigermaßen verständlich, wenn man daran denkt, daß auch ein Lessing den Grenadier mit Tyrtäus verglich, daß selbst ein Goethe von dem »hohen Rang« redet, »den die Gleimschen

[1]) Sämtliche Werke, herausgeg. von *Suphan*, XXX., S. 217 f.
[2]) Ebenda S. 144.
[3]) Herders Familienleben, S. 52.

Kriegslieder unter den deutschen Gedichten behaupten, weil sie mit und in der Tat entsprungen sind, und noch überdies, weil an ihnen die glückliche Form, als hätte sie ein Mitstreitender in den höchsten Augenblicken hervorgebracht, uns die vollkommenste Wirksamkeit empfinden läßt«. (Dichtung und Wahrheit, 7. Buch.)

Aber gerade die Fabeln Gleims muten uns heute als durchaus mittelmäßig an, selbst die Auswahl, die *Körte* in die sämtlichen Werke aufgenommen hat.

An Lessings Fabeln und an dessen Fabeltheorie hatte Herder in der zweiten Sammlung der »Fragmente« scharfe Kritik geübt;[1] er hatte selbst in der der zweiten Sammlung der »Zerstreuten Blätter« angefügten Abhandlung über »Bild, Dichtung und Fabel« eine scharfsinnige Theorie der Fabel entwickelt;[2] er war in den letzten Jahren seines Lebens, im dritten und vierten Stück der »Adrastea«, nochmals auf das Wesen der Fabel eingegangen.[3] Der Gegenstand hat ihn also, darf man sagen, zeit seines Lebens beschäftigt; die Theorie der Fabel war, wie *Haym* treffend sagt, das »alte Schoßkind seiner Poetik«.[4] Konnte er da in Gleims Fabeln wirklich das finden, was ihm als Wesen der Fabel vorschwebte? Wenn die Fabel »ein Quell, ein Miniaturstück der großen Dichtkunst sein soll, wo man die meisten Dichtungsregeln in ihrer ursprünglichen Einfalt und gewissermaßen in Originalgestalt findet«, konnte dann der feine Kenner der Poesie von Gleims Reimereien befriedigt werden? Wenn er in der Fabel eine Dichtung sah, »die für einen gegebenen Fall des menschlichen Lebens in einem andern kongruenten Falle einen allgemeinen Erfahrungssatz oder eine praktische Lehre nach innerer Notwendigkeit derselben so anschaulich macht, daß die Seele nicht etwa nur überredet, sondern kraft der

---

[1] Sämtliche Werke, herausgeg. von *Suphan*. II., S. 188—202.
[2] Ebenda, XV, S. 539—568.
[3] Ebenda, XXIII, S. 252 ff.
[4] *Haym*, Herder II, S. 768.

vorangestellten Wahrheit selbst sinnlich überzeugt wird«, konnte er da etwa durch ein Stück wie »Das Gemälde und der Käufer«[1]) von dem Unwert der Prahlerei überzeugt werden? Der siegreichste Punkt in seiner Theorie bestand in der Hervorhebung »der Paßlichkeit der Fabel zu einem gegenwärtigen Fall des Lebens«. Wo ist aber beispielsweise diese Paßlichkeit in der Gleimschen Fabel, in welcher der Schäferhund, der vorher von des Bauern Bier genascht hat, diesem dann die gute Lehre gibt, nicht einmal im Scherz die Unwahrheit zu sagen?[2])

Man lese folgende Fabel:

Die Rosenknospe und die Lindenblüte.[3])

Eine Rosenknospe rühmte Lindenblüten
Ihre Schönheit! — — »Balsamduft
Hauchen wir in dünne Luft!«
Sagten all' auf einmal und gerieten
Fast in Zorn! Die Knospe schwieg;
Zanken, denkt sie, will mir nicht geziemen!

Gegen Abend aber stieg
Ihr Geruch empor! — — Sie spricht:
»Seine Schönheit mag man rühmen,
Seine Tugend nicht!«

Wer vermag hier etwas zu finden von der »ursprünglichen Einfalt und Originalgestalt echter Poesie«, von der Kraft, einen allgemeinen Erfahrungssatz in sinnlicher Unmittelbarkeit vor die Seele zu stellen,« von der »Paßlichkeit zu einem gegenwärtigen Fall des Lebens«?

»Nun ziehe jeder sich hieraus nach Herzenslust praktische Lehren!« ruft Herder spöttisch aus, nachdem er Hagedorns Fabel von dem Marder, der einen Auerhahn frißt, besprochen hat.[4]) Den gleichen Spott verdienen aber die meisten der Fabeln Gleims.

Und ganz im allgemeinen: mögen sie auch zu all den geschilderten freundlichen Szenen in der Herderschen

---

[1]) Gleims Werke, 3. Band, S. 274.
[2]) Ebenda, S. 257. — [3]) Ebenda, S. 288.
[4]) Sämtliche Werke, XXIII, S. 263.

Kinderstube Veranlassung gegeben haben, als wahre Poesie können wir sie heute nicht empfinden.

2.

Die Grenzen der Fabel, ihrer Bedeutung und ihrer Wirkung namentlich auf die Kindheit, hat Herder genau gekannt und gekennzeichnet. »Diese Einkleidung, wie sie in der Fabel vorliegt, hat insonderheit für Kinder einen großen Reiz. Indessen ist's auch bei dieser, wie bei allen dichterischen Einkleidungen sichtbar, daß sie ihre engen Grenzen und einen sehr beschränkten Spielraum habe. Nicht jede Lehre, die für die Jugend gehört, kann einem Tier in den Mund gelegt oder in seiner Handlungsweise ausgedrückt werden; ja ich wage es zu sagen, die edelsten, eigentlichen Lehren für die menschliche Tugend können es gar nicht. Erfahrungssätze und Regeln der Klugheit, wie z. B. der Stärkere den Schwächeren unterdrückt, der Schwächere sich durch Klugheit und List verteidigt und dergleichen, finden im Reich der Fabel eine Menge der lehrendsten Beispiele; wahre Großmut aber, eine Tugend, die wählt, sich selbst bestimmt und Leidenschaften überwindet, liegt, wie jedermann weiß, eigentlich gar nicht im Charakter der Tiere. Also müßte die Denkart dieser erhöht, ihre Sitten müßten völlig humanisiert werden, wenn sie dergleichen Lehren anschaubar machen sollen; dann aber ist's leicht begreiflich, daß je menschlicher die Fabel auf diese Weise wird, desto mehr ihr Reiz und ihre eindringende Kraft selbst verschwinde. Nur auf der Einfalt, ja gleichsam auf der naturhistorischen Wahrheit des vorgestellten Beispiels beruht diese. Der Fuchs, der Löwe, der Tiger spricht nicht mehr überredend für mich, sobald er nicht mehr in seinem Charakter spricht und handelt. Es ist der verkleidete Moralist, der, ohne damit täuschen zu können, die Gestalt des Tieres annimmt, und besser täte, wenn er die Lehre, die mir kein Tier sagen kann, auf eine bessere Weise als Mensch sagte.«

Diese Worte sind der Vorrede zu einem Buche entnommen, das recht eigentlich aus der Herderschen Kinderstube herausgewachsen ist.

Herder brachte der Poesie des Morgenlandes tiefes Verständnis und große Verehrung entgegen, und namentlich für die Bildung der Jugend erschien sie ihm von unschätzbarem Werte. Er erinnerte sich noch lebhaft an die Zeit, da er als Knabe die Gellertsche Erzählung las:

Als Moses einst vor Gott auf einem Berge saß,

und wie tief er damals durch ihre hohe Einfalt gerührt wurde. Nichts war natürlicher, als der Wunsch, daß solche Geschichten auch die Lust seiner Kinder werden möchten. In französischen Bearbeitungen lag ein großer Schatz derartiger Erzählungen vor. Freund Wieland, der in früheren Jahren einige dieser Geschichten mit einem poetischen Gewand umgeben hatte, stellte sie aus seiner Bibliothek dem Herderschen Hause zur Verfügung. Karoline hatte schon seit Jahren eine Anzahl der ihr am meisten gefallenden Erzählungen abschreiben lassen und für ihre Kinder übersetzt. »Wir erbauen uns jetzt an morgenländischen Erzählungen, die uns Gottfried vorliest, und die meine Frau geneigt ist zu sammeln,« schreibt Herder im November 1784 an Knebel.[1]) Von Karoline ist also der Gedanke ausgegangen, derartige Geschichten in eine Sammlung zu vereinigen. Wie hätte aber die vielbeschäftigte, mit häuslichen und andern Arbeiten Überladene an die Ausführung des Planes denken können!

Seit Ostern 1783 wohnte in Herders Hause der Kandidat Liebeskind als Lehrer der Kinder. Unter Herders Anleitung bearbeitete er die Erzählungen und gab sie dann unter dem Titel »Palmblätter«, der vielleicht auch von Herder herrührt, heraus. Herder gab dem Buche eine gehaltvolle Vorrede mit auf den Weg.[2]) Über die Liebeskindsche Bearbeitung sagt er darin: »Er hat sie

---

[1]) *Knebels* literarischer Nachlaß, II, S. 236.

[2]) Abgedruckt Bd. XVI, S. 583—599 der sämtlichen Werke.

für die Jugend eingerichtet, sie also auch vorzüglich klar und verständlich erzählt, insonderheit aber sie von jenem falschen Schwulst entladen, den die Europäer lange Zeit für die morgenländische Erhabenheit hielten. An ihrer wesentlichen Gestalt ist nirgends etwas geändert; daher jede Erzählung auch die Farbe ihres Vaterlandes beibehalten mußte. Sobald aber bei einigen derselben unsere Nachbarn die Lieblingsfarbe ihrer Sehart dazu gemischt und Scherze oder Betrachtungen hingepflanzt hatten, wo der Morgenländer nicht scherzt, und schwerlich also so betrachtet: so wird kein Leser es übel deuten, wenn er in Erzählungen für die Jugend diese falsche Schminke nicht findet. Die Seele des Kindes ist heilig, und was vor sie gebracht wird, muß wenigstens den Wert der Reinigkeit haben.« [1])

Der erste Band der Palmblätter erschien 1786. Im folgenden Jahre schied Liebeskind aus dem Hause Herders, und ein Jahr später erschien der zweite Band der Sammlung, auf dessen Titel sich Liebeskind erst als Verfasser nannte. Nach seinem 1793 erfolgten Tode erschienen 1796 und 1800 zwei weitere Bände.

Herders Vorrede ist nach den verschiedensten Seiten hin vom pädagogischen Gesichtspunkt aus sehr interessant. In der glücklich träumenden Einbildungskraft sieht er ein wesentliches Merkmal des jugendlichen Geisteslebens. Aber diese Einbildungskraft bedarf der Schulung ebenso wie alle andern geistigen Kräfte der Jugend. Die Beispiele des Guten und Edeln, auf die die jugendliche Einbildungskraft gerichtet sein muß, damit sie ihres Zieles nicht verfehle und in der gehörigen Laufbahn bleibe, kann in nur wenigen Fällen das wirkliche Leben bieten. Zwar wirkt »nichts, auch ohne daß wir es gewahr werden, auf unser jugendliches Gemüt mehr, als das Beispiel derer, mit denen wir leben, und darum ist die aufblühende Seele dreimal glücklich, der, als sie noch Knospe war, der

---

[1]) Palmblätter. Gotha 1786. S. XXII.

Himmel eine so schöne Stelle verlieh, an der Vorbilder des Guten und Edlen sie umstanden«.

Aber woher sollen wir die Tugendbilder nehmen, wenn sie das gemeine Leben nicht bietet, oder wodurch sollen wir sie ersetzen, wenn sie fehlen? »Goldne Sittensprüche und Regeln sind freilich von unschätzbarem Wert: frühzeitig gelernt, geben sie unserm Geiste, wenigstens unserm Gedächtnis, einen schönen Vorrat zukünftiger Bemerkungen auf die Reise des Lebens; allein wieviel fehlt ihnen noch, daß sie mit aller Macht des Beispiels wirken! Aus einzelnen Erfahrungen wurden sie gezogen; in diese müssen sie also zuerst zurückkehren und sich mit der Geschichte gleichsam umkleiden, ehe sie nur als lebendige Wesen vor uns erscheinen, geschweige zu unserm innersten Bewußtsein sprechen und unserm Geist oder Herzen ihr Bild eindrücken könnten; außerdem bleiben sie bloße Schattengestalten oder sind leere Töne. Es ist also bei ihnen, insonderheit wenn sie auswendig gelernt werden, Maß und Vorsicht nicht genug zu empfehlen: Denn ein Kind, das viele Sittensprüche auf der Zunge hat, ohne sie weder dem Verstand eingeprägt, noch mit der Anwendung verbunden zu haben, wird gar bald einem dürren Gewächs gleich, das man statt eigner Früchte mit fremden Perlen bekränzte.« [1])

Treffender als in diesen Worten kann der Memoriermaterialismus, der auch noch jetzt vielfach im Religionsunterricht sein Unwesen treibt, nicht verurteilt werden.

Fabeln können der Veranschaulichung des Guten und Edeln dienen, aber die Sphäre ihrer Anwendung ist beschränkt, wie wir bereits gehört haben.

»Der Mensch ist des Menschen erster und vorzüglichster Lehrer, und da dieser ihn abermals mehr durch sein Beispiel als durch seine Worte unterrichten kann: so entsteht die Frage, woher sind die unterrichtendsten Beispiele des Menschen zu nehmen?«

---

[1]) A. a. O., S. VIII f.

»Ohne Zweifel aus der Geschichte, wird man sagen, aber auch hinzusetzen müssen, wenn die gewöhnliche Geschichte solche liefert. Da unsere Geschichte sich aber meistenteils mit ganz andern Taten ganz anderer Menschen beschäftigt, als die zum Unterricht der Jugend dienen, da sie, der hergebrachten Gewohnheit nach, am weitläufigsten ist, Taten der Könige zu beschreiben, die sie selbst niemals getan haben, oder ihre Feldzüge und Eroberungen zu schildern, die für die Jugend selten ein erbauliches Bild sind, da ihre Begebenheiten entweder so sehr an die Fabel grenzen, daß es einer Offenbarung bedürfte, in jedem Fall die Wahrheit von der Lüge zu scheiden, oder in ihr endlich alles mit feinen politischen Rücksichten so verwebt ist, daß es einer herkulischen Mühe brauchte, aus dieser dunkeln Tiefe Gold zu finden: so sieht sich der Unterricht der Menschen leider! auch hier meistens der eignen Komposition überlassen, wie er die Geschichte stellen und wenden will, damit sie zur Bildung des Geistes und Herzens nur einiges Gute enthalte.«[1])

Aber solche romanhafte Umbildung der Geschichte hat doch wenig Wert und Zweck: »Wer erdichten will, dichte ganz; wer Geschichte schreiben will, habe das Herz, die Wahrheit nackt zu zeigen.«

»Denn was wäre es endlich, was das Chronologische der Geschichte zur Bildung des Herzens beitrüge? Gewinnet eine edle Tat irgend etwas Belehrendes dadurch, wenn ich weiß, daß sie Philippus in Macedonien und kein anderer getan habe? Der Chronolog zähle seine Jahre, der Kritiker berichtige seine Dokumente, der Politiker stelle sie in den Zusammenhang seiner Welthändel, und der Philosoph forsche ihrer allgemeinen Verbindung nach; dem Moralisten sind *facta* nur *facta*, Begebenheiten nur Begebenheiten. Er sondert sie aus und erzählt sie, wie man eine Fabel oder ein Märchen erzählt, damit sie eine unterrichtende Lehre anschaulich machen, als mensch-

---

[1]) A. a. O., S. XIII f.

liche Beispiele. Wenn seine Geschichte ganz außer der Zeit, in einem erdichteten Lande sich zutrüge; und sie ist menschlich wahr, unterrichtend, anschaulich, rührend: desto besser für ihn! desto reiner ist die Wirkung seiner Geschichte.«[1])

Unter der Darstellung moralischer Begebenheiten nehmen die morgenländischen Erzählungen nun einen hervorragenden Platz ein. Das Gefühl der Jugend spricht von selbst für sie. »Es ist nicht der Glanz des Wunderbaren allein, der in den morgenländischen Dichtungen das Auge des Jünglings an sich zieht und sein Gemüt wie mit einer goldnen Flamme bestrahlet; vielmehr ist's der reine Umriß, die hohe Simplizität der Gestalten und Wahrheiten selbst, die sich ihm unvergeßlich eindruckt. Unsere Geschichte schleicht unter einem Gewirr kleiner und feiner Bestimmungen des Standes, der Lebensart, der Zeit, des Orts, der Personen einher. Dort sind wenige Gestalten bestimmt ins Große gezeichnet. Der Sultan ist Sultan; der Sklave Sklave; das Weib ein Weib; der Mann ein Mann. So ist's mit den andern Charakteren des Richters, des Höflings, des Einsiedlers, des Zauberers; sie sind alle so bestimmt als die Tiercharaktere der Äsopischen Fabel. Dazu ist die Lehre, auf welche die Erzählung angelegt ist, selten von der kleinlichen Art, die in unsern, insonderheit artigen Erzählungen herrschet. Die Dichtung ist kühn und groß; die Lehre, die in ihr dargestellt wird, ungemein und rührend. Der Ton endlich ist, wie in allen orientalischen Schriften, ja der Bibel selbst, morgenländisch, d. i. einfach, groß und edel.«[2])

Wir brauchen nicht dabei zu verweilen, daß hier der Verfasser der »Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit« den Unterricht in der Geschichte auffallend unterschätzt — er teilte diesen Irrtum mit den meisten

---

[1]) A. a. O. S. XVI f.
[2]) A. a. O. S. XVIII ff.

hervorragenden Männern seiner Zeit. Aber gerade diese Vorrede läßt uns Herder ganz in der Eigenart seines Denkens erscheinen. »Es war sein innerstes Bedürfnis,« sagt *Kühnemann*,[1]) »für lebendige Seelenbildung den Gedanken zu formen.« Darum betrachtete er die Poesie und die Kunst im allgemeinen vorwiegend von pädagogischen Gesichtspunkten aus, und das vorliegende Beispiel ist ein schöner Beweis, wie er die Probe auf die Theorie an seinen eignen Kindern machte. Und sie ist diesmal mehr geglückt als mit Gleims Fabeln. Denn jeder, der einmal die Palmblätter durchsieht, wird den Eindruck gewinnen, daß hier tatsächlich ein weit tieferer Gehalt an Poesie vorhanden ist als dort.

Und doch! Können wir heute noch in Herders Loblied auf die morgenländischen Erzählungen einstimmen? Was soll einem deutschen Kinde ein Hamet und Raschid, ein Karun und Mirza? Muß es wirklich zu gesunder Befruchtung seiner Phantasie nach Bagdad und Babylon, nach Schiras und Bilbis, nach Seistan und Badajoz versetzt, muß zur Gewinnung von »Beispielen des Guten und Edlen« seine Phantasie mit Veziren und Derwischen, mit Chalifen und Scheiks bevölkert werden?

Goethe erzählt aus seiner Kindheit, daß ihn die Lektüre der alten deutschen Volksbücher und Volksschriften mächtig angeregt habe. Da war der Eulenspiegel und die vier Haimonskinder, da war die schöne Melusine und Fortunatus und noch manch anderer Schatz der alten deutschen Volksdichtung. Es fehlt an jeder Nachricht darüber, daß sie auch in der Herderschen Kinderstube heimisch gewesen sind.

Noch war freilich das Edelste, was die deutsche Volksseele an Poesie für die Kindheit geschaffen hatte, nicht entdeckt: der Zugang zum deutschen Märchenwalde war noch nicht erschlossen. Hätte Herder die Kinder- und

---

[1]) Herders Persönlichkeit in seiner Weltanschauung. Berlin 1893, S. 243.

Hausmärchen der Gebrüder Grimm erlebt, wir dürfen sicher sein, daß er entzückt von ihnen gewesen wäre, daß er sie unverweilt im Sinne der Sammler als wahres »Erziehungsbuch« auch in seine Kinderstube eingeführt hätte. Der Herausgeber der »Volkslieder« und der Aufsätze »Von deutscher Art und Kunst« würde hier sicher die tiefere Poesie, die er in Fabeln und in morgenländischen Erzählungen — nach unserer Empfindung nicht mit ausreichendem Gewinn — suchte, gefunden haben.

Der Sammler und Herausgeber der Palmblätter hat während seiner Hauslehrertätigkeit den Umgang »eines der größten und besten Männer« genossen und ist von ihm, wie er in der Vorrede zum zweiten Bande sagt, in der Arbeit »so großmütig und so liebreich unterstützt worden«. Von seiner Landpfarrstelle aus, wohin er die dritte Tochter Wielands als Gattin geführt hatte, sandte er den zweiten Teil der Palmblätter in die Herdersche Kinderstube. Gottfried schreibt darüber im November 1788 an den damals in Italien weilenden Vater: »Der Herr Pastor Liebeskind hat an mich den zweiten Teil von den Palmblättern geschickt und hat einen recht artigen Brief dazu geschrieben, darinnen es unter anderm heißt: Empfehlen Sie mich Ihrer Frau Mutter, und sagen Sie ihr, daß mein Geist noch täglich nach dem Ideal ringe, das ich mir durch Sehen und Hören in Ihrem Hause geschaffen habe.«

Kindlich treuherzig setzt der Knabe hinzu: »Die Mutter meint, das Ideal wären Sie, lieber Vater.« —

3.

Kehren wir noch einmal zu dem alten Getreuen nach Halberstadt zurück! Er war wirklich der Allerweltsberater und Allerweltsversorger. Zwei Beispiele aus seinem Umgang mit der Herderschen Familie, die allerdings schon jenseits der Kinderstube liegen, mögen das veranschaulichen. Sie dürfen hier nicht fehlen, weil Eltern-

sorge und Elternfreude in ihnen in besonders rührenden Zügen hervortreten, und namentlich, weil sie einige freundliche Ergänzungen zu dem bisher bekannten Material bieten.

Gleims Patenkind Adelbert hatte das 14. Lebensjahr erreicht. Da schrieb der Vater über ihn an den alten Freund folgenden Brief:

»Heute liegt mir etwas auf dem Herzen bester alter Freund, das ich Ihnen auch aufs Herz legen will. Ihr Pate, mein vierter Sohn Adelbert, hat einen so entschiedenen Hang zur Ökonomie, daß er darin lebt und webt. Von Kindheit an hat sich dieser in ihm gemeldet, daß er uns gleichsam ein Wunder gewesen; auf dem Lande, in wirtschaftlichen Dingen ist seine ganze Existenz; er sucht dazu zu kommen wie er kann, ist dabei froh wie im Himmel, läßt keine Mühe sich verdrießen, und ich möchte sagen, er ist unbegreiflicherweise dazu geboren. —

Und nun, bester Freund und Vater, bringe ich den Knaben, Ihren Paten, gleichsam vor Ihre Tür und in Ihre Hände. Ich weiß, Sie leben und weben in Bekanntschaften dieses Faches, kennen das Vorzügliche und die vorzüglichsten guten Menschen und Anstalten in Ihren Staaten, wissen, was dazu gehört, in dieser Lebensart ein brauchbarer Mann zu werden, welches ich gar nicht weiß, Sie haben Freunde darin von allen Seiten. Sie können und müssen mir hierin beistehen und helfen, und Sie werden es tun. Ich kenne Sie und glaube an Sie, mehr als ich an mich selbst glaube.

Nun erwarte ich Ihre Stimme und sage nichts weiter. Was ich dabei zu tun habe, will ich gern tun, wie sich von selbst versteht; leider aber weiß ich nicht, was ich tun soll. An Sie wende ich mich also ganz und gar; seien Sie hierin Vater Ihres Paten, da Sie es sein können, und bringen ihn nur auf einen Fleck, wo was aus ihm werden kann. Er wird sich forthelfen, dessen bin ich gewiß und sicher. Die Vorkenntnisse, die dazu gehören, glaube ich, besitzt er; diesen Winter soll er noch die praktische Geometrie u. f. fleißig treiben; da seine Seele auf dies Fach ganz gerichtet ist, wird ihm alles leicht werden, und sobald ich ihm nur die Nachricht von dieser Hoffnung gebe (er ist jetzt auf dem Lande), wird er auffliegen wie ein Vogel; denn seines Vaters Haus sieht er wie einen Käficht an. Die Determination hierzu von Kindheit auf ist unglaublich. Vierzehn Jahr ist er alt, und liegt mir an, wie er kann, ihn zu seinem Werk zu fördern.

Nun, lieber Gleim, ich will nicht weiter bitten; Ihr Herz, Ihr eigner väterlicher Sinn bittet für mich. Geben Sie mir darüber

bald ein Wort freudige, erquickende Nachricht, und unserm ganzen Hause ist Heil widerfahren. Alles wird sich freuen und jubilieren, insonderheit aber der Ökonom Adelbert. Gott wird Sie für Rat und Tat segnen.«[1])

Daß diese eindringlichen Bitten ein williges Ohr und hilfreiches Herz getroffen, beweist der folgende Brief Adelberts, den er seinem Paten wenige Monate später schrieb:

»Weimar, den 10. Februar 1794.

Gütiger Herr Kanonikus!

Ich muß Ihnen heute meinen gehorsamsten Dank selbst sagen für die Güte, die Sie mir erweisen, einen so guten Ort auf dem Lande für mich auszusuchen, wo ich die Ökonomie aus dem Grund lernen kann. Mit dem besten Gewissen kann ich Ihnen sagen, daß es meine größte Lust ist zu arbeiten, und ich wünsche mich immer an einen solchen Ort, wie bei dem Herrn Oberamtmann Morgenstern. Was ist ein Handwerksmann, wenn er sein Handwerk nicht recht versteht, so auch der Ökonom. Haben Sie die Güte und sagen dem Herrn Oberamtmann, daß er es nur ein halb Jahr mit mir versuchen möge, ich werde kein Geschäft scheuen, denn eben die ländliche Arbeit und das frühe Aufstehen ist meine Lust, und mein Herr Vorgesetzter soll in nichts über mich klagen. Empfehlen Sie Ihren Paten aufs beste bei ihm. Sie werden gewiß keine Schande an mir erleben. Ich freue mich zum Voraus, Ihnen bald mündlich meine Dankbarkeit zu sagen für Ihre Liebe und Güte und erwarte mit Verlangen eine gute Antwort. Ich bin mit Ehrerbietung

Ihr gehorsamster

Adelbert Herder.«

Adelbert ist den Vorsätzen, denen er hier Ausdruck gibt, treu geblieben. Er wurde tüchtig in seinem Beruf und gelangte schon im Alter von 22 Jahren zu wirtschaftlicher Selbständigkeit durch den Ankauf des ansehnlichen Gutes Stachesried in Bayern.

Daß Herders ältester Sohn Gottfried ein besonderer Liebling Gleims war, ist uns bereits bekannt. Von Ostern 1787 an, dem Zeitpunkt, da der Hauslehrer Liebeskind seine Tätigkeit im Herderhause beschloß, besuchte er ge-

---

[1]) A. a. O. S. 161.

meinsam mit August das Gymnasium. Hier machte er als fleißiger und gewissenhafter Schüler die besten Fortschritte. Am Ende des Schuljahres 1792 rief er den vom Gymnasium scheidenden Schulgenossen in öffentlicher Schulfeier den Abschiedsgruß in einer selbstgedichteten Elegie zu. Die Hexameter zeigen eine erfreuliche Reife des Geistes und eine für dieses Alter nicht gewöhnliche Beherrschung der Form. Unter den Zuhörern war auch Wieland; er fand das Gedicht so trefflich, daß er es in den Merkur aufnahm, eingeführt durch folgende Anmerkung:

»Ich kenne wenig Gelegenheiten, wo mein Gemüt angenehmer und inniger bewegt würde, als wenn ich den Sohn eines vortrefflichen Mannes, in den Jahren, wo sich der Knabe in den Jüngling verliert, unter der Menge seiner Altersgenossen sich rühmlich hervortun und gerechte Hoffnungen erwecken sehe, daß er einen durch väterliche Verdienste der Welt ehrwürdig gewordenen Namen nicht verdunkeln, sondern vielmehr durch seine eigenen auch unter der künftigen Generation rein und glänzend erhalten werde. Diese Freude wurde mir in vollem Maße zu teil, da ich neulich Herders ältesten Sohn in dem hiesigen fürstlichen Gymnasium vor einer ansehnlichen Versammlung auftreten, und einigen, die höhere akademische Laufbahn zu beschreiten im Begriff stehenden Mitschülern, in einer von ihm selbst verfaßten, und mit dem gefälligen Anstand einer von der sittsamsten Bescheidenheit begleiteten Gegenwart des Geistes vorgetragenen Elegie, in seinem und seiner Mitschüler Namen ein herzrührendes Lebewohl sagen hörte. Ich konnte mich in diesem Augenblicke des Verlangens nicht erwehren, das ungemeine Vergnügen, das der Sohn meines verehrten Freundes mich bei diesem seinem ersten öffentlichen Auftritt empfinden ließ — ein Gefühl das ohne Zweifel desto lebhafter und inniger war, da ich selbst Vater bin — durch Aufnahme dieses kleinen Gedichtes in den T. Merkur, mit unsern abwesenden Freunden, und

überhaupt mit so manchen andern, die sich in dem nämlichen Fall befinden und hierin meines Sinnes sind, teilen zu können. Es war natürlich, daß ein Jüngling von siebzehn Jahren vor einer so wenig erwarteten oder beabsichtigten Publizität erschrak: mich hingegen konnte weder die Besorgnis, seine Bescheidenheit auf eine zu große Probe zu setzen, noch die Furcht vor allzustrengen Beurteilungen einer anspruchlosen jungen Muse zurückhalten, auf der Gewährung meines Wunsches zu bestehen und mich allein dafür verantwortlich zu machen.

Gutmütige, edelgesinnte Leser — und was kümmern uns die übrigen? — werden diese frühzeitige Blume, die ich im Namen meines jungen Freundes auf den Altar der Grazien lege, um so gefälliger ansehen, da dies Erstlingsopfer auf seiner Seite, — ich bin es gewiß! — mit dem heiligen Gelübde begleitet ist, die Erwartungen nicht zu täuschen, zu welchen wir uns durch seine Fähigkeiten, seinen Fleiß, und die bisherige lobenswürdige Anwendung seiner ersten Lebensjahre in so reichem Maße berechtigt sehen.« [1])

An diesem öffentlichen Erfolg mußte der Halberstädter Hausfreund natürlich teilnehmen. Gottfried sandte ihm die betreffende Nummer des Merkur und schrieb dazu:

»Weimar, den 14ten Mai 1792.

Verehrungswürdiger Vater und Freund!

Sie haben mir stets so viele Beweise Ihrer Güte und Liebe gegeben, daß Sie in mir den heißesten Wunsch erregt haben, Ihnen nur ein kleines Zeichen meiner dankvollsten Liebe darzubringen. Empfangen Sie hier also ein kleines Opfer, den Erstling meiner Muse, Sie, den die Musen zu ihrem zweiten Apoll gewählt haben; nehmen Sie es mit schonender Huld auf, da die Natur mich nicht zum Dichter geschaffen hat. Diese kleine Elegie, wenn ich sie anders so nennen kann, worinnen ich im Namen meiner Mitschüler von einigen Abgehenden Abschied nahm, war nichts weniger als zum Druck bestimmt, bloß dem Herrn Hofrat Wieland habe ich diesen ersten Schritt in die Welt zu danken, der sie in seinen

---

[1]) Der Neue Teutsche Merkur 1792, 8. Bd., S. 99 ff.

Merkur aufnehmen und verantworten wollte. Seine Aufmunterung in der Note muß mich zum größten Fleiß anspornen.

Künftige Michaelis beziehe ich die Universität Jena und werde daselbst zur Fahne des Hippokrates schwören, alsdann hoffe ich gewiß in den Ferien eine glückliche Zeit zu finden, Sie, verehrtester Herr Kanonikus, zu besuchen, und den Wunsch meines Herzens, Sie zu sehen, zu erfüllen. Gott gebe Ihnen noch lange Jahre den vollsten Genuß der Gesundheit und Heiterkeit der Seele. Schenken Sie mir ferner Ihr Wohlwollen und Ihre Liebe und empfehlen mich der verehrtesten Tante und Luischen Ahrends.

Mit kindlicher Ehrerbietung bleibe ich auf immer

Ihr

gehorsamster, dankvollster

Gottfried Herder.«

Die ganze überschwengliche Teilnahme spricht aus dem Antwortschreiben des lieben Alten:

»Halberstadt, den 18. Mai 1792.

Wer solchen Vater hat und solche Mutter wie Sie, mein lieber Gottfried Herder, der, wenn er nicht ein zweiter, ein dritter Herder wird, hat Ursach unzufrieden mit sich selbst zu sein.

Gottlob Sie haben diese Ursach nicht! Ihres Geistes und Ihres Herzens erste Probe beweist's. Also fahren Sie fort im Werden eines 2ten Herders! Ihr Vater, Ihre Mutter, Ihre Freunde, der alte Gleim, Dorothea Gleim, Luischen Ahrends, die Welt wird Ihrer sich freuen, und diese Freude wünscht in seinem hohen Alter zu erleben, wünscht aus Ihren zerstreuten Blättern zu lernen, wie jetzt, den Augenblick aus Ihres unsterblichen Vaters zerstreuten Blättern

Ihr Freund

der alte Gleim.

Danken Sie doch in meinem Namen dem verdienstvollen lieben teuren Wieland, daß er zum Lesen Ihrer, einen weisen Mann uns weissagenden schönen, und, Vater Herder! darf ich's sagen? meisterhaften Elegie uns verholfen hat.«

Die Mutter ruft darauf dem alten Freunde zu:

»Haben Sie auch tausend Dank für das gute Wort an Gottfried; ich hoffe, hoffe, daß er im Tempel der Bescheidenheit dienen soll sein Leben lang. Er wird Ihre Briefe als Heiligtümer aufbewahren — mögen sie ihm ein begleitender Genius sein.«[1])

Ein »zweiter Herder« ist Gottfried zwar nicht geworden, aber er befand sich in der Nähe der Musen

[1]) A. a. O. S. 150.

glücklich, wie die zahlreichen Reime und kleinen Gedichte beweisen, die seine Nachkommen aufbewahren. Von seinen Kinderjahren an hat er seine Geburtstags- und Neujahrswünsche für Eltern und Geschwister in dichterische Form gebracht, in seinen Mannesjahren regte ihn ein sinniges Naturgefühl an, seinen Empfindungen poetischen Ausdruck zu verleihen.

Nachdem er seine medizinischen Studien beendet und durch Reisen seine Ausbildung vervollkommnet hatte, ließ er sich in Weimar als Arzt nieder, gründete bald einen eigenen Hausstand, und in dem oberen Geschoß des Herderhauses wuchs zur Freude der Großeltern eine neue Generation heran. Ein früher Tod raffte ihn als jungen Mann aus gesegneter Berufstätigkeit — er war ein gesuchter Arzt, Hofmedikus und insbesondere Leibarzt der jungen Erbprinzessin Maria Paulowna — 1806, drei Jahre nach dem Abscheiden seines Vaters, hinweg.

Aus seiner Studienzeit sind mehrere poetische Ergüsse vorhanden. Einer möge hier mitgeteilt werden. Er gehört nicht zu den besten des Jünglings, aber er ist von Interesse, weil in ihm wissenschaftliche Fragen, die eine viel spätere Zeit in lebhafte Erregung versetzten, leise vorklingen.

Bei Übersendung von Darwins Zoonomie.

Am Geburtstage des lieben Vaters

den 25. August 1795.

Willst Du das Leben erkennen und seine geheimen Gesetze,
willst Du die lebende Kraft aller Organe erspähn —
O, so suche den Liebling Apolls, den dichtenden Arzt auf,
selbst zum Wesen der Kraft dringet sein spähender Blick.
Ärzte, der Leier beraubt, erforschen wenig; und Dichter
ohne den Schlangenstab tappen im Finstern umher.
Glücklich, wen der Gott an seinem Busen erzogen,
wen er die Heilkunst zugleich mit dem Gesange gelehrt.
Darum ist er der Gott des Lichts, und Licht ist die Wahrheit,
Wahrheit erkennen daher dichtende Ärzte allein;
Denk an Haller und Werlhof, an Akenside und Armstrong,
hier an Darwin; ihr Blick spähete, ordnete, schuf.

Ob ich die Wahrheit rede? — Dies wirst Du mich weidlich belehren,
lieber Vater, auch Du liebst ja den Dichter und Arzt.
Auch Du prüfest zugleich Natur- und Gesangesgesetze,
lehre den Sohn; die Natur liebt er — nur flieht ihn das Lied —
Denn sonst hätt' er Dir heut' in Tönen der Liebe gesungen
und den kindlichen Wunsch zierlich in Versen gereicht.
Doch mit liebender Hand wird er die weiseren Saiten
von Dir empfangen. Berührt, sprühen sie Funken des Lichts.

Gottfried Herder.

Erasmus Darwin (1731—1802), Arzt, Naturforscher und Dichter, von dessen »Zoonomia or the laws of organic life« Gottfried dem Vater den eben in deutscher Übersetzung erschienenen ersten Band zum Geburtstag sandte, war der Großvater *Charles Robert Darwins.* Seine Hauptwerke, die Gedichte »Zoonomia« und »The botanic Garden« enthalten ein vollständiges System der Entwicklungstheorie. In ihnen hat Erasmus Darwin bereits das Programm aufgestellt, das sein berühmter Enkel ausführte. Wie *Ernst Krause*[1]) nachgewiesen hat, beschäftigen den älteren Darwin bereits die Rätsel der Vererbung, Anpassung, der Schutzmittel von Pflanzen und Tieren, der geschlechtlichen Zuchtwahl, der insektenfressenden Pflanzen usw.

So sind die Gedichte Erasmus Darwins ein neues Beispiel für die alte Wahrheit, daß oft der Dichter dem Forscher die Wege zeigt — ein größeres bietet bekanntlich Goethe. Aber der Gedanke war in Gottfrieds Geburtstagscarmen doch auf die Spitze getrieben, und mit schonender Hand führt der Vater den schwärmerischen Verehrer des »dichtenden Arztes« auf sein eigentliches Berufsfeld zurück. Mit dem Antwortbrief des Vaters, der hier zum erstenmal veröffentlicht wird, mögen unsere Mitteilungen beschlossen sein.

»Ich danke Dir, lieber Gottfried, aufs beste für Dein Andenken an mich; genieße Deinen Geburtstag mit Freude; wir wollen den

---

[1]) Erasmus Darwin und seine Stellung in der Geschichte der Deszendenztheorie, Leipzig 1880.

Deinigen mit Liebe zu Dir feiern.[1]) In Deinen Versen lese ich Deine Seele; sie ist mir das, was mir im Innersten wohltut. Werde ein Arzt voll Licht und Kraft; die hilfreiche Arzt-Hand, die der Arzt darbeut, ist die Leier seiner Kunst, womit er Schmerzen stillet und Erquickung schafft. Sie leuchtet dem Kranken in schönerm Purpurlicht und gibt ihm liebliche Gestalten und Töne.

Dank Dir für Darwin; ich wußte nicht, daß er Verf. des botan. gard. sei, den ich im 3. Teil der Hum.-Briefe aus einem englischen Journal angeführt habe;[2]) jetzt ist er mir um so lieber.

Vielleicht besuchen wir Dich bald. Mich treibt mein Geist nach Jena, wohin er mich sonst eben nicht treibt. Lebe wohl, lieber Jünger Äskulaps und Machaons; ich küsse Dich herzlich.

H.«

---

[1]) Gottfrieds Geburtstag war drei Tage nach dem des Vaters, am 28. August, also gleichzeitig mit dem Goethes.

[2]) Nicht im 3., sondern im 4. Teil der Briefe zur Beförderung der Humanität erwähnt Herder Darwins Botanic Garden. Brief 45 trägt die Überschrift: Über Natur- und Pflanzengedichte. Herder schreibt darin: »Ein anderer Brite, der den botanischen Garten nach Linneus Geschlechter-System, in ihm also vorzüglich die Liebe der Pflanzen besang, scheint, nach Proben zu urteilen, auch viel Artiges gereimt zu haben.« (Sämtliche Werke, herausgegeben von *Suphan*, Bd. XVII, S. 224 f.)

Die zeitgemässe Gestaltung des deutschen Unterrichts.

Von

Prof. Dr. Edmund von Sallwürk.

Pädagogisches Magazin, Heft 248.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1905

Der deutsche Unterricht ist die Disziplin, die innerhalb des Rahmens der Lehrpläne dem Lehrer die größte Freiheit und den weitesten Spielraum gewährt, weil es im Wesen der Aufgabe liegt, daß sie durch völlige Hingabe der eigenen Persönlichkeit gelöst werden muß. Die exakten Disziplinen der Fremdsprachen, der Mathematik usw. geben dem Lehrer die Hauptsache dessen, was er bieten soll, in die Hand, ohne daß er daran etwas ändern dürfte, und was er hier Selbständiges von seinem Besitz beisteuert, ist mehr der Form als dem Inhalt nach von Bedeutung. Denn es handelt sich hier zum großen Teil um die Erklärung des vorliegenden Stoffes nach seinem wörtlichen Sinn, und die Aufgabe ist damit gelöst, daß der objektive und unverrückbare Inhalt dem Schüler zum Besitz geworden ist. Erst in der Höhe der Disziplinen kommen freier wirkende Kräfte zur Geltung: die Mathematik geht vom rein Anschaulichen zum Gedankenmäßigen über; sie verwendet durch Kombination die gewonnenen Erkenntnisse zum Aufbau neuer und die Einzelregel zur Erschließung allgemein gültiger Tatsachen, zu einer Aufgabe also, die persönlichen Anschauungen teilweise Bewegungsmöglichkeit eröffnet. Die Fremdsprache behandelt Autoren und benutzt die Anlässe zur Reflexion, ohne aber das Formelle über dem Ideellen vergessen zu dürfen. Bei beiden Stoffen handelt es sich darum, ein abzugrenzendes Ganze an Wissen dem Schüler beizubringen, und das ist

möglich, da das Ganze dem Lehrer vorliegt. Im Deutschen ist das anders. Der examinierbare feste Bestand des Stoffes ist hier gleich Null, bezw. ohne wesentliche Bedeutung. Denn wenn wir von den Anfangsgründen absehen, wo dem Schüler die Kenntnis des grammatischen Baues der Sprache und die lediglich richtige, nicht künstlerische Verwendung der Sprache als Ausdrucksmittel beigebracht wird, bietet der höhere Unterricht dem Schüler an objektiven Tatsachen wohl nur die Lehren der Poetik und die Daten der Literaturgeschichte. Alles andere, und zwar das Beste, ist subjektiver Natur und es kann um so intensiver zur Wirkung gebracht werden, je mehr der Lehrer von seinem Subjekt und von den durchempfundenen, erkämpften Anschauungen seines ästhetischen Gewissens in seine Arbeit am Stoff verwendet. Deshalb ist der deutsche Unterricht auch so schwer zu erteilen und nach Büchern und Vorbildern nur unzureichend zu erlernen; deshalb ist er aber andrerseits auch so interessant und dankbar für den Lehrer wie für den Schüler. Da aber Freiheit sein Lebensprinzip ist, so sind auch die Anschauungen darüber so verschiedenartig und die Anregungen so mannigfaltig von verschiedenen Standpunkten aus gegeben worden. Hierdurch ist den Vielen, die ohne ihre Schuld die spezifische Begabung für dies Unterrichtsfach nicht besitzen, sehr viel geholfen, wenn auch die beste anerlernte Methode mangelhaft sein muß. Auf der andern Seite hat sich dafür ein Quantum von Anschauungen gebildet, die man für den deutschen Unterricht als maßgebend ansieht und an denen zu rütteln nicht unbedenklich erscheint. Besonders lastet das Joch ererbter Lehren auf dem Kanon der Lektüre, der infolgedessen ziemlich unbeweglich geworden ist. Die Auswahl war nun gewiß zurzeit, wo sie getroffen wurde, den damaligen Verhältnissen angepaßt, d. h. eben zeitgemäß; da dies aber ein relativer Begriff ist, so verliert das einmal Gültige unter veränderten Verhältnissen seine Bedeutung. Heutzutage ist dies in solchem Grad der Fall,

daß auch der Unterrichtsstoff nicht mehr zeitgemäß ausgelesen ist. Im folgenden versuche ich deshalb, über eine zeitgemäße fortschrittliche Gestaltung des Unterrichtsstoffs im Deutschen einige Ideen vorzulegen, die zeigen sollen, wie ein neuer Weg denkbar wäre.

Daß sich die Verhältnisse, auf denen der deutsche Unterricht sich aufbaut, innerhalb von Jahrzehnten verändern müssen, ist ohne weiteres klar. Heutzutage aber scheint sich diese Wandlung in besonders deutlicher Weise vollzogen zu haben.

Die Schüler oberer Klassen befinden sich in besserer Lage als noch vor 20 Jahren. Die Genüsse, die man ihnen gestattet, sind zahlreicher. Besonders steht ihnen das Theater in liberalster Weise offen. Die Privatlektüre bewegt sich auf jedem andern Gebiet mehr als auf dem der Schulklassiker. Seitdem es zum guten Ton des Primaners gehört, *Schopenhauer* und *Nietzsche* gelesen zu haben, haben sich dem Schüler nach seinem Sinn auch viele Werte umgewertet. Seine ganze Neigung liegt bei dem, was der Tag, das Heute bietet, während das historische Interesse ganz gering ist, und das, was ihm von der Schule dargeboten wird, sieht er mit ganz andern Augen an als der Lehrer. Bezeichnend ist es, daß die Geringschätzung *Schillers*, wie sie von verschiedenen Modernen zur Schau getragen wird, auch in den Reihen der Schüler Platz greift, während man *Goethe* gegenüber, den die Moderne nicht angreift, eine kühle Hochachtung bewahrt. Hiervon nimmt die Schule keine Notiz, weil sie die Unart, die solche frühreife Kritik erkennen läßt, als das Übel selbst, nicht als das Sympton eines solchen ansieht. Damit aber trennt sie sich und ihre Lehre von den Schülern und verliert die Zügel.

Bietet das Theater den Schülern reichlich Gelegenheit, neue Literatur kennen zu lernen, so ist es die Quelle neuer Kenntnis des Lebens für diese. Es behandelt moderne Probleme mit der suggestiven Macht moderner Sprache und stellt die Wirklichkeit vor Augen des Zu-

schauers in weit höherm Maß, als das *Schiller* getan hatte. Dadurch scheint es objektive Wahrheit, lebendiges Sein zu bieten, während die Klassiker subjektiven Idealismus, toten Schein vor unsere Augen werfen, wie der Schüler meint. Der oberflächliche Blick fragt nicht nach Gründen und urteilt nicht aus einer umfangreichen Kenntnis. Solche grüne Jugend lebt ungeheuer rasch und verbraucht die Güter des geistigen Lebens verschwenderisch. Sie schätzt den Wert nicht und wirft ein Spielzeug sogleich weg, wenn sich nur ein neues zeigt, unbekümmert, ob es besser oder schlechter ist. Dagegen helfen die Reden Erfahrener nichts: die Worte hört man wohl, allein es fehlt der Glaube.

In diesen Tatsachen liegt die Notwendigkeit des Zwiespalts zwischen dem Schüler und dem Lehrer begründet, eines Zwiespaltes, der ja gar nicht tragisch genommen werden muß, aber in um so höherem Grade vorhanden ist, je bedeutender die Kräfte der Klasse sind. Und eines macht dieses Übel namentlich bedenklich: es ist das moralische Urteil, was alteriert wird. Unsere kritische Zeit ist wenig dazu angetan, Ehrfurcht zu erwecken vor Altem, Überkommenem, und so ist auch der Lehrer viel mehr der Kritik ausgesetzt, als das früher der Fall war. Bewegt sich nun der Lehrer jahraus, jahrein auf dem gleichen Gebiet und gibt er auch seine ästhetischen Urteile mit der ganzen Begeisterung der Überzeugung, so lehrt er manche, und wie gesagt, nicht die schlechtesten Schüler Wahrheiten, die diese als solche nicht empfinden. Das Vertrauen in die Intelligenz schwindet dann zugleich mit dem in die Wahrheitsliebe, in die Wahrhaftigkeit des Lehrers, eine traurige Wendung, die um so sicherer eintritt, je mehr dem Schüler im Leben Gelegenheit geboten ist, sich umzuschauen, also häufiger in großen Städten als in Provinzorten. Das Übel ist tiefer gewurzelt und gefährlicher, als es oft erscheinen will, aber es ist ein folgerichtig entwickeltes Resultat einer unmöglichen Verbindung grundverschiedener Zeiten und Anschauungen.

Als das nächstliegende Heilmittel stellt sich mir eine zeitgemäße Neugestaltung des Unterrichts im Deutschen dar. Das Prinzip der Entwicklung, das sich auf allen Gebieten schöner und wissenschaftlicher Literatur zum Wort meldet, muß auch hier zur Geltung gelangen. Dann gewinnt jede ästhetische Anschauung ihren wahren relativen Wert, und jedes Dokument dieser Anschauungen nimmt innerhalb der Entwicklungsreihe den Platz ein, den es als Fortschritt über Vergangenes hinaus oder auch als Rückschritt diesem gegenüber zu beanspruchen hat. Jeder absolute Maßstab einer konsequenten Bewunderung, wie er noch vielfach an *Schiller* und *Goethe* gelegt wird und wie er dem von den Schülern verlangten Urteil zu Grunde liegt, wird damit verworfen und der nach modernen Begriffen einzig richtige Maßstab wird gültig, wonach schön ist, was uns gefällt. Mit modernen Maßen messen wir dann und auch nicht jeder gleich, sondern jeder nach seinen Empfindungen. Um dies aber zu vermögen, müssen wir moderne Literatur pflegen. Dann sind wir zeitgemäß und berufsmäßig im stande, der Jugend Führer zu sein. Wir erfüllen sie mit dem, was sie sich sonst unweigerlich selbst sucht, aber wir werden dann das Richtige auswählen, während der auf sich selbst angewiesene Schüler nur zu leicht zum Ungeeigneten greifen wird. Eine Umkehr vom alten, geheiligten Weg ist also das erste Erfordernis.

Wenn wir in Obertertia den Beginn des Unterrichts ansetzen, der sich ästhetisierend mit den Werken der Literatur befaßt, so hebt also dieser Unterricht meist mit *Uhland* und zwar dem Herzog Ernst an. Man leitet demnach den Unterricht, der die Kenntnis des Dramas vermitteln soll, mit einem Dichtwerk ein, das die wichtigste Eigenschaft eines solchen, dramatisch wirksam zu sein, vollkommen entbehrt, ja noch mehr, das überhaupt den Charakter der Dichtungsart durch breit ausgeführte Erzählungen verwischt. Da das Stück auch als Lesedrama keinen Wert hat, — wie sollte auch der aus-

gesprochene Epiker und Lyriker die Lorbeeren der Tragödie pflücken dürfen? — so ist es unter allen Umständen zu streichen. Daß es etwa moralisch wirkt, indem es die Freundschaft verherrlicht, macht das Kunstwerk als solches nicht besser. Denn in der Kunst ist diese selbst das Erhebende, und wo man in der Schule schon reichlich genug moralisiert, sollte man die Kunst füglich von dieser unerwünschten Beigabe verschonen. Statt des »Herzog Ernst« ist vielfach Kolberg von *Heyse* eingeführt, ein nicht sehr tiefgründiges, aber für diese Stufe vortrefflich geeignetes Drama. Neben der dramatischen Lektüre kommt auf dieser Stufe auch die der Ballade in Betracht, allerdings die von *Uhland* und *Schiller*, aber doch nicht ausschließlich. *Liliencron* z. B. ist diesen Dichtern nach unserm heutigen Empfinden gewiß in manchen Balladen völlig ebenbürtig; in manchen spricht er durch die knappe und hinreißende Rede den Schüler noch lebendiger an. Überhaupt — und das ist eine allgemein zu erhebende Anklage — darf man doch nicht die Behauptung aufstellen, daß die Balladen der Klassiker unter allen Umständen ganz exakt das einzig Richtige für Obertertia und Sekunda seien. Man hat das aber einmal ererbt und darum erhält man diesen Glauben. Unsere moderne Sprache ist darin zuweilen weiter gekommen, aber wie vorsichtig ist man gegen das Neue! Die Stabilität ist hier nicht bewußtes Festhalten an dem, was sich eben immer wieder als das Beste gezeigt hätte; es ist vielfach so, wie es der vortreffliche Erlaß des preußischen Kultusministeriums angibt (28. Februar 1902), daß nämlich »manche Lesebücher einen beträchtlichen Ballast veralteter Stoffe mit sich führen, was in der starken Abhängigkeit von gemeinsamen ältern Quellen und in dem Mangel an eigenem Forschen nach geeigneten Lesestücken seinen Grund hat«. Man sollte also gerade umgekehrt nur das Beste von den Klassikern auswählen und dafür den Neuern Raum geben. Mangel an Vorzüglichem ist nicht vorhanden. Diese Stufe leitet vom anschauenden

zum beurteilenden Genießen über; erkennt die erste Jugend die Dinge, so wägt die reifere Jugend sie in ihrem Verhältnis zum Menschen ab. Ist unten das Konkrete Lehrstoff gewesen, so bietet die Oberstufe die Abstraktion, und in der Mitte liegt danach das Erkennen fernerliegender Verhältnisse, wozu Auge und Geist geschult worden sind. Geschichtliche Stoffe im Drama oder der Ballade sind demnach hier das geeignete Material, und deshalb finden *Schillers*, auch *Shakespeares* Tragödien in Sekunda ihre richtige Stelle, ebenso die Balladen *Schillers*. Man darf aber hier nicht übersehen, daß auch für diese Stufe vortreffliche neuere Balladen vorliegen, die in manchen Schulbüchern gesammelt sind. Sie ganz zur Seite zu lassen, ist ein Unrecht. Man überlege sich einmal, ob wirklich alle die bekannten *Schiller*schen Balladen oder Gedichte aus dem griechischen Altertum noch absolut den Wert haben, den ihnen der Kenner *Schillers* insofern zumißt, als sie Zeugnisse von der Geistesentwicklung besonders auf dem Gebiet der Philosophie und Ästhetik für den Dichter bedeuten. Über die Behandlung dieses Dichters ist weiter unten die Rede; hier sei nur erwähnt, daß sich um *Goethe* und *Schiller* eine Bewegungslosigkeit lagert, die der darum Gefragte oft mit Entrüstung als eine Ehrfurcht vor dem Untastbaren ausgibt.

In der Tat scheint es aber gerade von Wichtigkeit, um *Schiller* der Jugend zu erhalten, die Stellung, die man ihm in der Schule zuweist, zu revidieren. Denn ich wage zu behaupten, daß der Sekundaner vom »eleusischen Fest«, der »Klage der Ceres« und gar vom »Gang nach dem Eisenhammer« nicht begeistert wird. Die erstern sind ihm zu antiquarisch und philosophisch, das letztere ist heutzutage nicht mehr möglich. Was *Schiller* zum Liebling der Jugend macht, sind die Dramen; die erzählenden Gedichte durchaus nicht. An die Stelle der breiten Rhetorik dieser Stücke, die, wie gesagt, im biographischen Zusammenhang zur Wirkung gelangen können,

tritt gerade in unsern Tagen eine viel hinreißendere Kürze und Prägnanz, die auch der Dichtungsgattung besser ansteht. Deshalb suche man die in der Fabel interessanten Balladen aus (»Taucher«, »Bürgschaft«, »Pegasus im Joch« usw.), vermeide aber die reflektierenden. Auch die »Glocke« kann nicht hoch genug hinaufgerückt werden; denn in diesen Jahren ist der Schüler für das Stoffliche, Anekdotische viel zu sehr empfänglich, als daß er für die unerschöpfliche Schönheit der Reflexion das nötige Verständnis und den richtigen Willen mitbrächte, während in der Prima in jedem ideal gerichteten Unterricht das Gedicht zünden muß. Man wird also *Schiller* gegenüber doppelt sorgfältig abwägen müssen, was geeignet ist und was nicht. Einer, der wegen der Fremdartigkeit seiner Stoffe viel Interesse erregt, ist *Freiligrath*; nach dieser Seite ist m. E. *Strachwitz* zu wenig ausgenutzt (seine jugendliche, übersprudelnde Lebendigkeit ist für unsere Zwecke eher förderlich als tadelnswert); auch *Schack* und *Scheffel* empfehlen sich hier. Überhaupt gilt es in Sekunda, inhaltliches Material zu bieten, das junge Gemüt mit Stoff zu füllen, den Horizont des Geistes und Gemütes zu erweitern. Daß ein Bedürfnis hierfür vorliegt, geht schon aus der Privatlektüre der Schüler hervor, die sich in dieser Zeit auffallend oft auf dem Gebiet der geschichtlichen Erzählung und der Reisebeschreibung bewegt. Überhaupt ist es sehr förderlich für die Arbeit der Schule, wenn sie von der Arbeit des Hauses den Nutzen zieht, daß sie sich den Maßstab für das in der Schule zu bietende daraus hernimmt, weil es ein naheliegender Fehler ist, neue Bildungsstoffe in die aufnahmsbegierigen Köpfe hineinzustopfen, während vorhandene noch nicht zum klaren Besitz geworden sind. Tatsächlich sind die Knaben für ein solches Eingehen in ihre Empfindung auch sehr dankbar, und der Unterricht, der sich zur Aufgabe macht, mit dem — ich möchte sagen — Privatgemüt des Schülers auf gutem Fuß zu bleiben, wird diesen leicht geneigt finden, in offi-

zieller Gedankenarbeit auch ihm Fernliegendes aufzunehmen.

Wir hatten also in Obertertia und den Sekunden das Stoffliche im Vordergrund in der Weise, daß die reflektierenden oder nur für den Entwicklungsgang *Schillers* wichtigen, den Schüler nicht an sich anregenden Gedichte ausfallen, dafür die moderne Ballade im weitesten Umfang herangezogen wird. Im Drama wird *Schillers* »Tell«, »Jungfrau« und »Wallenstein«, *Goethes* »Goetz«, *Kleists* »Prinz von Homburg«, *Grillparzers* »Ottokar«, *Heyses* »Colberg« geeignet sein. In der Prosalektüre empfehlen sich hier Aufsätze, wie sie die lebendige Phantasie befriedigen: örtlich tritt das Ausland, geistig die Vergangenheit vor das Auge des Schülers. Hierfür ist die oben angeführte Verordnung wieder sehr gut brauchbar, besonders wegen der Betonung des notwendigen Wirklichkeitsgehaltes der Lesestücke. Es heißt da: »Das Lesebuch muß der Beschäftigung und Lebensweise der Bevölkerung gerecht werden, deren Kinder es benutzen. Landwirtschaft, Industrie, Gewerbe und Handel geben hier die Richtlinien. Ohne in Plattheiten zu verfallen, müssen die Dinge gebracht werden, wie sie wirklich sind. Die Lesestücke dürfen nach Inhalt und Ton dem praktisch-nüchternen Bedürfnis nicht ganz abgewandt sein; es herrsche in ihnen ein gesunder Realismus,« und ferner: »es muß ebensowohl schöngeistigen wie realistischen Stoff umfassen. Hauptaufgabe beider ist die Charakterbildung des Kindes. Daneben hat das Lesebuch eine allerdings in den richtigen Grenzen zu haltende, mehr literarisch-ästhetische Aufgabe, der auch die Stücke realistischen Stoffes dienen. Ebenso ist es Mittel für die Vertiefung und Ergänzung des im Sachunterricht gelernten usw.« Also Dinge, greif- und faßbare Dinge, verlangen wir für diese Stufe; sie ist zugleich die Stufe wichtigster körperlicher Entwicklung. Kommen wir hier mit gesunder fesselnder Lektüre dem nach irgend einer Kraftentladung gierigen Geist entgegen, so vermeiden wir

viele der Gefahren, die zum großen Teil von einem Müßiggang schweifender Gedanken herkommen. Wir weisen der Phantasie des Schülers gangbare Wege, denn wir geben ihm Gestalten, Taten, Gedanken, an denen sich die seinen fest aufranken können. Wie auch sonst die Schule durch richtiges Anfassen der Sache für das Entwicklungsalter des Schülers wertvolle Dienste leisten kann, das auseinander zu setzen ist hier nicht der Ort.

Unterprima setzt mit Literaturgeschichte ein. Insofern diese Disziplin für den Gang des Unterrichts die Richtschnur angibt und das Einzelne miteinander verbindet, mag sie gelten. Im übrigen wird man ihr, wenn sie nur Tatsachen und Daten verkündet, wenig Bedeutung beimessen. Man beginnt mit dem Nibelungenlied, das in der Ursprache gelesen wird. Ohne Zweifel hat man hier die Aufgabe, die Sprachform genau und ausführlich zu erläutern; aber der Inhalt des Gedichts muß immer Hauptsache bleiben.

Vielfach ist das Nibelungenlied stiefmütterlicher Behandlung ausgesetzt; jedenfalls aber findet es selten die ihm als Kunstwerk zukommende Beachtung. Diese verdient es aber vollauf, denn es ist ohne Zweifel dem Homer gleichwertig, in manchem sogar weit überlegen. Hier bietet sich zum ersten Male Gelegenheit, in künstlerischer Weise praktische Psychologie zu treiben. Wenn sich auch in den Dramen mancherlei nach dieser Seite beobachten ließ, so eröffnet das Heldenlied von Kriemhild doch viel tiefere Fragen. Kriemhildens Charakter in seiner ungezügelten Wildheit und besonders der von Brunhild mit der grenzenlosen, satanischen Liebe zu Siegfried, den sie tötet, damit er nicht der verhaßten Andern angehört, Hagen, der die Hand zum Mord leiht und den die Kunst des Dichters aus dem Verhaßtesten zum Bewundertsten in unserm Gemüt macht, die tragische, herrliche Gestalt Rüdigers, alle diese Gebilde dichterischer Kraft erregen das Herz aufs mächtigste. Aber eines ist nötig: man muß gleichzeitig *Hebbels*

Nibelungen lesen. Was der Lehrer, wenn er nicht selbst ein ganzer Dichter ist, allein nie leistet, leistet er mit diesem riesenhaften Schauspiel. Zugleich erschließt er die Charaktere des Epos mit all der Klarheit des Dramatikers, der keine Skizze auf die Bretter bringen kann, und namentlich die problematische Natur Brunhildens ist ihm in genialem Wurf gelungen. Wir kommen hier schon notwendig zur Literaturvergleichung, zur Erkenntnis der Mittel, die von verschiedenen Zeiten angewandt wurden. Die feinere Darstellung der psychologischen Antriebe, besonders der komplizierten Empfindungen, die aus verschiedenen Quellen gespeist, je nach dem Punkt, in dem sie einsetzen, und dem Widerstand oder der Förderung, die sie erfahren, in ganz verschiedenartiger Wirkung zur Geltung kommen, das verrät den modernen Dichter. Derartiges bietet Homer z. B. nicht; das Nibelungenlied aber enthält doch das Material zur feineren Ciselierung, die der moderne Dichter ausgeführt hat. Es ist deswegen selbst in Übersetzungen durchaus genießbar, ja es kann auch in dieser verwässerten Form noch begeistern, was meiner Ansicht nach der übersetzte Homer nicht kann. Im Original gelesen gehört es zu den gewaltigsten Kunstwerken, die der Schüler zu lesen bekommt.

Nach dieser Lektüre setzt die mittelalterliche Literatur ein. Das wichtigste bleibt hier, die großen Kulturepochen zu verfolgen, die in der Literatur zum Durchbruch gelangen. Einzelheiten verbieten sich schon wegen der geringen Bedeutung der Persönlichkeiten. Dann müssen natürlich *Hans Sachs* und *Luther* mit Liebe behandelt werden; daran schließen sich die theoretischen Fragen der verschiedenen Schulen (denn als Künstler kommt ja keiner, auch *Opitz* nicht, in Betracht) und man steht vor *Klopstock*. Es ist nicht unwahrscheinlich, daß er einmal eine Wiedererweckung erfährt wie *Angelus Silesius*, *Logau*, *Günther* usw. Denn der künstlerische Gehalt seiner Oden ist uns heutzutage, wo man die Individualitäten mehr gelten läßt und besser versteht, wieder mehr

zugänglich. Trotzdem sollte er erst im Zusammenhang mit der modernen Literatur durchgenommen werden.

Danach rücken wir zu *Lessing*. Seine literarische Bedeutung ist auch für die Schule längst erkannt; aber er wird doch eigentlich in erster Linie als Gelehrter ausgeschlachtet. Hier erörtert man unvermittelt Fragen, die vorher nicht vorgenommen waren; hier betreibt man sporadisch Ästhetik am »Laokoon«. Wenn irgend etwas zeitgemäße Neubearbeitung verlangt, so ist es dies Buch, d. h. seine schulgemäße Behandlung. Man ist ja jetzt zur Anerkennung der Tatsache gekommen, daß die Begriffe vom Ästhetischschönen mit der Zeit wechseln und nicht absolut sind. (*Gurlitt* baut seine ganze Kunstgeschichte darauf auf; vgl. auch *von Czobel*, Entwicklung der Schönheitsbegriffe). Das zur Schule Zugelassene besitzt aber meist eine gewisse kategorische Bestimmtheit allgemeiner Geltung, die nicht diskutiert wird. *Lessings* Laokoon wird erst dann wieder ganz die große Wirkung tun, die er früher hervorgerufen hat, wenn er zur Grundlage der Betrachtung moderner Kunst wird. Dabei findet sich dann Gelegenheit, auf die veränderte Stellung unserer Zeit zu manchen seiner Theorien hinzuweisen, was geradezu eine Notwendigkeit ist, seitdem die Schule in ihr Programm die Kunst endlich mit aufgenommen hat. Aber auch deshalb ist das Hereinbeziehen neuzeitlicher Werke und heutiger Theorien unumgänglich, weil man sonst *Lessing* in den Augen denkender Schüler herabsetzt. Die Richtigkeit seiner Anschauungen, die auf der damaligen Ästhetik modern und freiheitlich denkender Männer beruhte, wird nicht geleugnet und die Beschränkung gewisser Urteile, die wir heutzutage nicht mehr gelten lassen, auf den relativen Grad ihrer Berechtigung macht den Unterricht nur fruchtbarer als eine Anerkenntnis in Bausch und Bogen. Die Hamburgische Dramaturgie in ihrer gewaltigen Bedeutung für die damalige Zeit und für die Dramaturgik an sich sollte aufs Mindestmaß zurückgeführt werden. Die Materie zu behandeln reicht

die Zeit ja doch nicht, und so beschäftigen wir den Schüler auf einmal mit einer Sache, von der er später nichts mehr hören wird und die ihm bis dahin fremd war. Da auch die meisten Stücke uns nicht mehr angehen und die Theaterverhältnisse sich so toto caelo verändert haben, hat das Buch als Schullektüre keine Berechtigung mehr Die literarischen Kämpfe der damaligen Zeit sind ausgefochten; die hier beregten Fragen beschäftigen uns als Laien kaum mehr. Die Zeit, die man mit der Behandlung dieses Buchs ausgefüllt hat, dürfte dem »Laokoon« in moderner Behandlung zu Gute kommen. Wenn wir damit auch *Lessings* Bedeutung in keiner Weise zu nahe treten, so müssen wir uns doch gestehen, daß die heutige Zeit von andern Fragen bewegt wird als die damalige und daß deshalb »Laokoon« modern behandelt, die Dramaturgie aber gestrichen werden muß. Jede Minute Zeit wird jetzt kostbar, wo wir zu *Goethe* und *Schiller* kommen.

Sie bilden den Zielpunkt aller voraufgegangenen und den Ausgangspunkt der kommenden Betrachtungen. In ihrer gewaltigen Persönlichkeit stellen sie zugleich die ersten Dichtercharaktere vor, deren Leben im Détail von Wichtigkeit ist, weil sich bei ihnen Schaffen und Leben zum Ganzen vereinigt. Infolgedessen müssen wir von ihrer Jugendzeit und ihrer Entwicklung bis zum gemeinsamen Weiterschreiten Kenntnis geben, wobei es von Wichtigkeit ist, die Jugendwerke, besonders die Gedichte, und zwar die allerfrühsten ebenfalls, an geeigneter Stelle einzuflechten und auf die großen Stilunterschiede der jungen Dichter im Verhältnis zu ihren spätern Leistungen und im Verhältnis zueinander vergleichsweise aufmerksam zu machen. Es ergibt sich dann, wieviel *Goethe* seinem Elternhaus, wieviel *Schiller* sich selbst verdankt, denn daraus entwickelt sich dann auch die Geistesrichtung beider. *Goethe* übernahm aus dem leichtfließenden Konversationston seines geistig sehr belebten Hauses die Fähigkeit, in glatter, abgerundeter Form seine Ge-

danken festzulegen; *Schillers* erste poetische Leistungen sind das ausgesprochene Produkt eines Zwanges, weshalb sie so gewaltmäßig einherbrausen; zudem hat ihm das Korrektiv fremder Meinung und eleganter Unterhaltung gefehlt. Machen wir hierauf aufmerksam, so wird der Schüler bald genug das Wort verstehen lernen: »lasset uns sein Beispiel lehren, wieviel der Mensch über sich vermag.« Für *Goethes* Jugend sind die ersten Briefe bei *Hirzel* im »jungen Goethe« im höchsten Grade bezeichnend, wenn sie auch kein günstiges Urteil über den frühreifen Knaben veranlassen; für beide Dichter muß der Briefwechsel vom 23., 27., 31. August 1794 und mit den Schülern gelesen werden, weil aus ihm die genaueste Beurteilung der Gegensätze und Berührungspunkte sich ermöglicht. Zur Orientierung über das Allgemeine dieses Verhältnisses ist dann dringend nötig die Lektüre des IV. Abschnittes aus »naive und sentimentalische Dichtung«, weil hierin *Schiller* sich theoretisch über das ausspricht, was zwischen *Goethe* und ihm bezüglich allgemeiner Weltbetrachtung und Auffassung zu unterscheiden ist. Die für die moderne Dichtung durchaus nötige Kenntnis von dem, was wir mit Idealismus und Realismus bezeichnen, findet hier eine klassische Erörterung, die sehr fruchtbar werden kann. Sie bildet zugleich die Grundlage, auf die wir die Betrachtung beider Dichter aufbauen. Denn bei dem reichen Stoff ist eine Auswahl sehr nötig, und es ist durchaus falsch, zu glauben, daß die Masse der Lektüre förderlich sei. In Prima genügt ein Stück von jedem Dichter deshalb, weil man es hier so intensiv behandeln kann, daß das Verständnis anderer Werke ausreichend vorbereitet ist. Wir vermeiden damit auch eine Gefahr, die ich mir erlauben muß, beim Namen zu nennen, die der Langeweile. Was der gereifte Kenner in »Iphigenie«, »Tasso«, »Hermann und Dorothea« hereinlegen und herausholen kann, liegt dem jugendlichen Sinn zu tief. Das Geheimnis der Form bleibt dem, der ihre Schwierigkeit nicht durch eigene Arbeit

kennen gelernt hat, stets ein solches, und damit ist für den Schüler meistens die Schönheit der Sprache ein Dogma, das er hinnimmt, ohne ihren Zauber zu fühlen. Die verhaltene, maßvolle Leidenschaftlichkeit in diesen Stücken macht sie für den Schulgebrauch weniger geeignet, als man nach ihrer vielfachen Verwendung glauben sollte. Wenn man sie noch als eine Fundgrube für Aufsätze behandelt, tötet man ihre Wirkung mit aller Sicherheit. Deshalb meine ich, man sollte ein Stück *Goethes* lesen, abwechselnd die oben genannten, und von *Schiller* Abschnitte aus der Prosa, und beide vom Standpunkt der Briefe und der zwischen den Dichtern gepflogenen ästhetischen Erörterungen. Vollständigkeit ist nicht zu erstreben. Man kann sehr wohl neben einem Stück die andern kurz skizzieren und ihre Lektüre privater Tätigkeit überlassen, von deren Umfang und Sorgfalt man sich durch Vorträge oder auch unterrichtliche Behandlung ein genügendes Bild machen wird. Ist dieser Betrieb auch nicht intensiv, so schadet das nichts. Der Unterricht soll und kann gar nicht alles wichtige bieten; die erfolgreiche Anregung zu eigener Arbeit fördert den Schüler viel mehr. Und schließlich ist das Ganze unserer literarisch-ästhetischen Interessen nicht mehr so auf das Griechische gerichtet wie zur Zeit der Klassiker. Die Masse hat deshalb die Fühlung zu den Stücken griechischen Charakters (und »Iphigenie«, »Tasso«, »Hermann und Dorothea« gehören gleicherweise alle dazu) verloren, worüber Buchhändler und Theaterdirektoren Bescheid geben könnten. Führt die Schule auf eins dieser Stücke durch Beziehung des Briefwechsels, der vorhandenen Selbstzeugnisse usw. hin, um dadurch literarische Interessen zu erwecken, so hat sie gerade für *Goethe* genug getan, weil sie das Beste geboten hat. Denn auf der Oberstufe ist nicht die Sache, sondern die Person Gegenstand der Betrachtung, in unserm Fall also *Schiller* und *Goethe* in erster, ihre Werke in zweiter Linie. Deshalb gehen wir von ihrer Entwicklung aus und führen diese bis zur Höhe; sie besonders bei

Goethe in die Jahre des Alters zu verfolgen, geht schon des Umfangs und der Schwierigkeit der Materie wegen nicht an.

Da das Individuum der wichtigste Gegenstand des deutschen Unterrichts in Prima ist, muß dessen Kenntnis vermittelt werden. Das füllt die Aufgabe eines modernen Unterrichts im Deutschen aus. Da sich zur Behandlung in der Schule aber fast nur dramatische Werke bieten, so muß die Entwicklung des Dramas im 19. Jahrhundert den hauptsächlichsten Lehrstoff abgeben, und dieses Thema tut das in bester Weise. Denn wir müssen hierbei durch verschiedene ästhetische Anschauungen hindurch direkt und folgerichtig zu dem kommen, was unsere Zeit bewegt. Die Betrachtung lehrt, wie man immer mehr das Individuum in den Vordergrund schiebt, um es schließlich in allen möglichen normalen und anormalen Situationen handelnd oder leidend zu zeigen. Die verschiedenen Schulen haben alle die Persönlichkeit zunächst im Auge: das Wie zu schildern, ist eine der dankbarsten Aufgaben eines nach modernen Zielen strebenden Unterrichts.

Von *Schiller* ausgehend kann man *Grillparzer* behandeln, wenngleich sein Bild nicht sehr viele neue Züge gegenüber dem Klassizismus trägt; immerhin ist er vielleicht gerade als der innerlichste Fortsetzer *Schillers* und *Goethes* interessant. Wichtiger ist es, *Grabbe* vorzuführen. Wenn man einwirft, daß das doch ein ziemlich untergeordneter Schriftsteller sei, so ist das zunächst nur bedingt richtig. Zudem aber ist er der einzige erträgliche Vertreter einer Zeit, deren Leben sonst darin bestand, nach den Anstrengungen auszuschnaufen, die sich andere vorher gemacht haben, ein starker und selbständiger Gegner jener selbstgefälligen Plattheit, mit der z. B. *Raupach* lange genug dem niedern Geschmack des Publikums um den Bart ging. Er ist *Grillparzer* gegenüber der originalere, genialere Dichter; aber die Beherrschung der Form gelang ihm nicht in dem Maß, daß seine Dramen aufführ-

bar wären. Dies ihm zum Vorwurf zu machen, geht nicht an, solang man *Uhlands* undramatische Dramen gelten läßt. Man muß ihn eben einmal hinnehmen, wie er ist, und aus seinen Dramen einige der gewaltigsten Szenen vorlesen, um die Riesenhaftigkeit seiner zerrissenen Kraft zu zeigen. Das ist recht bald geschehen. Ein Gesamturteil ermöglicht sich dann, wenn man das grandiose Satyrspiel »Scherz, Satire, Ironie und tiefere Bedeutung« vorliest, an das sich literarische Betrachtungen über die betreffende Zeit leicht anknüpfen. Zugleich erkennt man in ihm einen echten Realisten, was ihn *Schiller* gegenüber im Fortschritt begriffen zeigt. Kann man mit ihm in wenig Stunden fertig werden, so verbietet sich das *Hebbel* gegenüber von selbst. Seine Bedeutung steht fest; für die Schule sind bis jetzt, soviel ich weiß, »Herodes und Mariamne«, »Agnes Bernauer« und »die Nibelungen« bei Velhagen & Klasing erschienen. Wichtig für den Standpunkt, den man hier einzunehmen hat, ist seine Vorrede zu »Maria Magdalena«, die überhaupt zu den theoretischen Schriften gehört, die der Lehrer heutzutag kennen soll. Die »Nibelungen« müssen mit dem alten Lied behandelt werden; beide ergänzen einander wunderbar, und ohne Zweifel sieht man das mhd. Lied ganz anders an, wenn man die neue Dichtung kennt. »Herodes und Mariamne« ist nicht sehr leicht, als sehr gut verwendbar aber erweist sich »Agnes Bernauer«. Alle Fragen über Schuld des Helden, tragische Gerechtigkeit usw. finden hier eine eigenartige Lösung und veranlassen uns, diese wichtige Sache ausführlicher zu behandeln, indem wir gleichzeitig darauf hinweisen, welche Rolle diese Frage bei *Schiller* in seinen theoretischen Erörterungen und in seiner Dramatik spielt. Hier ist m. E. auch der Ort, wo die »Hamburgische Dramaturgie« herangezogen werden kann. Ob es jetzt schon Zeit ist, »Maria Magdalena« zu lesen, wird man bezweifeln dürfen, weil der Gegenstand zu peinlicher Natur ist. Andrerseits wird man später auch einmal dazu kommen, in sexuellen

Dingen eine vernünftigere Stellung einzunehmen, und wird dann das Drama des verführten Mädchens, das allgemein als eines der allerbesten bürgerlichen Trauerspiele angesehen wird, gerade auch im Sinn einer freiheitlichen, sittlich hochstehenden und hochstellenden Erziehung dankbar begrüßen. Je nach dem Umfang, den man der neuern Dramatik einräumen will, muß man sich nun mit den Nachfolgern *Hebbels* abfinden. *Otto Ludwig* wird Berücksichtigung finden können, wenn auch lange nicht in dem Maße wie *Hebbel*, schon weil seine Persönlichkeit weniger scharf hervortritt. Dann rücken wir *Gutzkow*, *Halm*, *Freytag*, *Geibel* usw. näher. Auf den ersten kann man verzichten; zur Charakteristik des Zeitgeschmacks dient irgend eine Szene aus *Halms* Dramen. Man darf dabei aber nicht versäumen, die sonstigen Zeitumstände zum Vergleich beizuziehen und vor allem auf die damalige Historienmalerei hinzuweisen, die im engsten Zusammenhang mit der in der Dichtung herrschenden Richtung steht. *Freytags* »Journalisten« wird man sich gewiß nicht entgehen lassen, wenn irgend wie die Zeit es erlaubt; *Geibel* kann man sich schenken. Dann muß man die Moderne ergreifen. Ist auch manches Wichtige ausgelassen, so muß die gedrängte Zeit das entschuldigen: man füllt die Lücken aus durch Darlegung der leitenden Ideen, die sich inzwischen geltend gemacht haben. Vielleicht am besten an der Hand von *Hebbels* obiger Vorrede zeigt man, wie nach und nach immer mehr das Interesse von großen Kreisen auf das Individuelle sich zusammenzieht, daß also die Fragen des Individuums, seine Stellung zur Gesellschaftsordnung, zu sittlichen Ideen usw. im Mittelpunkt des Interesses liegen. Ich glaube, es kommt nur darauf an, die Berechtigung der Moderne im Unterricht zuzugeben, um darauf hin alle Konsequenzen zu ziehen. Es ist dann keine zu entsetzliche Sache mehr, die neusten Dramatiker vorzuführen. Hier tritt aber zugleich die Notwendigkeit ein, zu zeigen, daß die nationalen Schranken in der Kunst heute durch-

brochen sind, so daß wir also in unsern Kreis *Ibsen* und *Björnson* ihrer Nationalität wegen sehr wohl aufnehmen könnten, wenn nicht ihre Bedeutung uns zwänge, es zu tun. Man muß hier weiter ausholen und auf die Wurzeln der heutigen ästhetischen Kultur zurückgehen. Die Arbeit des Studiums mag für den Lehrer eine große sein, wenngleich die Materialien in Büchern (*Chamberlain*, *Th. Ziegler* usw.) vorliegen. Ist der Lehrer aber dann im Besitz dieser Kenntnisse, so läßt sich ein Überblick in relativ kurzer Zeit geben, und der Erfolg ist ein vorzüglicher. Wir haben dann die Möglichkeit, mit einigen wenigen Werken auszukommen, die Merksteine bestimmter Richtungen sind, während wir ohne die orientierende Auseinandersetzung gezwungen wären, viel mehr zu lesen. Es kommt nun ganz auf die persönliche Auffassung des Lehrers von dem an, was wichtig ist oder nicht, um die Auswahl zu treffen. Von *Ibsen* ist verschiedenes wohl geeignet; von *Björnson* empfiehlt sich »Über die Kraft«, das in Baden auch verschiedentlich schon gelesen wurde. Es zeigt, daß man auf die Bühne jetzt auch psychische Einzelfälle bringen darf und das Interesse der Menge dadurch erreicht, während der zweite Teil Arbeiterfragen aufrollt, die ja auch in der Schule zu behandeln sind. Dann tritt man an *Hauptmann* heran, der auch technisch so interessant ist; das »Hannele« reiht sich an das Milieu von »Über die Kraft« leicht an; die »Versunkene Glocke« zeigt das moderne Märchen in dramatischer Form. *Sudermann* ist für die Schule an sich nicht passend und auch nicht markant genug als Verkünder neuerer Kultur. Statt seiner gibt es ja viele andere moderne Dramatiker von Bedeutung, die aber auch nichts fundamental Neues in Inhalt oder Form bringen. Dagegen ist die letzte Phase dramatischer Form bei *Maeterlink* zu finden, zu dem *Hugo von Hofmannsthal* als Dramatiker der Neuromantik in gewissem Sinn hinleitet. Sein »Tod des Tizian«, besser aber sein »Tor und Tod« sind von großer Wirkung in der Schule. Von *Maeterlink* empfiehlt sich die Lektüre

einiger Alltagsdramen (»die Blinden«, »der Fremde«, »der Eindringling«), des »Tod des Tintagiles« usw., wodurch die fabelhaft suggestive Kraft der Stimmungsmalerei fühlbar gemacht wird. Es wird den Schlußpunkt unserer Wanderung darstellen.

Bei der großen Zahl der genannten Werke ist es von vornherein klar, daß es sich nicht um die Lektüre im gewohnten Sinn handelt. In obern Klassen scheint es uns überhaupt nicht am Platz, Akt für Akt und Szene für Szene ins Einzelne zu sezieren, denn das ist meist der Grund, warum man so oft von Erwachsenen hört, sie lesen dies und jenes Stück nicht mehr, weil man es ihnen in der Schule verdorben habe. Das Ziel scheint mir vielmehr das zu sein, daß man annähernd den Eindruck wie von der Bühne herab erreiche. Zu diesem Zweck muß der Lehrer sich im Vortrag besonders üben, wie ich das in diesen Blättern in dem Artikel über das Gedicht als Kunstwerk auseinander zu setzen gesucht habe. Der Erfolg wird auf dem Boden ästhetischen Genusses erwachsen; das rein Intellektuelle ergibt sich durch die Durcharbeitung oder aus der Privatlektüre.

Will man unserm Plan vorwerfen, er dehne das Bereich des Unterrichts zu weit aus, so wird ja die Praxis diese und jene Reduktion von selbst herbeiführen; auch wird man sich eben, durch die Zeit gedrängt, nicht zum Nachteil des Unterrichts vielfach entschließen müssen, auf das Übergewicht des Reflektorischen im Unterricht zu verzichten. Die private Arbeit des Schülers wird sich dafür gern in Vorträgen über Einzelheiten in den Dienst der Sache stellen und es wird ein reger Austausch der Gedanken die Tätigkeit des Lehrers in bedeutendem, erfreulichem Maß belohnen. Die Schule schreitet dann mit der Entwicklung der Gegenwart in gleichem Tempo aus und erspart sich den Vorwurf, daß sie den Abiturienten unvorbereitet an die neue, selbständige Arbeit des Studiums herantreten lasse.

Die

Zahlvorstellung

und das

Zahlanschauungsmittel.

Von

E. Thurmann
in Schmölln (S.-A.).

Pädagogisches Magazin, Heft 249.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1905

Wie kaum ein anderes Kulturinstitut steht die Schule unter dem Einflusse der Kulturentwicklung. Infolge ihrer hohen Aufgabe muß sie an ihrem Teile versuchen, mit derselben Schritt zu halten. Diese Notwendigkeit führt natürlich zu einer stetigen Erweiterung ihres Arbeitsgebietes, sowohl nach Umfang als Tiefe. Damit aber ist die Gefahr einer Überbürdung des Lernenden in stets wachsender Größe gegeben. Soll der Zögling das weiter gesteckte Ziel innerhalb der sich gleich bleibenden Zeit erreichen, so muß er den Weg rascher durcheilen. Dabei soll er nicht minder sicher ans Ziel gelangen als bisher. Die so geforderte Sicherheit und vermehrte Schnelligkeit seiner Lernarbeit bedingt seinerseits größere Anstrengung, unter Umständen Überanstrengung. Wir müssen uns daher bemühen, die Lernarbeit dem Zögling soviel als möglich zu erleichtern. Wie aber können die drei Attribute der Lernarbeit Schnelligkeit, Sicherheit und Leichtigkeit erreicht werden? Die Antwort lautet: Alle psychischen Kräfte des Kindes sind aufzusuchen, zu erforschen und zweckmäßig dienstbar zu machen; ihre Leistungsfähigkeit ist zu erhöhen, ohne sie abzunutzen; durch äußere Hilfsmittel ist die Geistesarbeit zu unterstützen. Kürzer gesagt, der Unterricht ist überall auf eine geeignete psychologische Grundlage zu stellen. — Das vom Unterrichte im allgemeinen Gesagte gilt im besonderen vom Rechenunterrichte und da vor allem im grund-

legenden Rechenunterrichte. Dieser leistet Pionierarbeit für die Operationen des späteren Rechnens, er bildet Zahlvorstellungen, besonders die von 1—12. Diese müssen wegen ihrer grundlegenden Bedeutung ganz besondere Klarheit, Sicherheit und Geläufigkeit erlangen. Auch wird der Lehrer bestrebt sein, dem Schüler die Gewinnung der Zahlvorstellungen zu erleichtern. Zu diesem Zwecke aber muß er die psychologische Grundlage der Zahlauffassung kennen. Er muß wissen, wie die Zahlvorstellung entsteht und dementsprechend seine unterrichtlichen Maßnahmen treffen. Insbesondere gründet sich auf jene psychologische Erkenntnis die Auswahl eines die Geistesarbeit unterstützenden Hilfsmittels, eines Anschauungsmittels, sowie die Art seiner Benutzung. — Nun aber herrscht in Bezug auf die Theorie über die Entstehung der Zahlvorstellung und infolgedessen auch auf ihre praktischen Konsequenzen unter den Rechenmethodikern große Meinungsverschiedenheit. Im allgemeinen sind zwei Meinungen hervorgetreten. Hauptvertreter der einen sind *Beetz* und *Lay*, während auf seiten der anderen vor allem Dr. *Hartmann* genannt sei. — Die vorliegende Arbeit will die Hauptmomente der beiden gegensätzlichen Theorien und ihrer praktischen Konsequenzen in Hinsicht auf das Anschauungsmittel in Kürze zusammenstellen, und zwar wird die Theorie der erstgenannten Richtung eine ausführlichere Darstellung erfahren, weil sie nach Meinung des Verfassers die plausiblere ist. Als Unterlage haben dem Verfasser gedient: *Beetz*, Das Wesen der Zahl als Einheitsprinzip im Rechenunterrichte. Teil I. — *Schneider*, Die Zahl im grundlegenden Rechenunterrichte. — *Lay*, Führer durch den ersten Rechenunterricht. — Dr. *Hartmann*, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule.

I.

Unsere Aufgabe ist also zunächst die Darlegung der Zahlvorstellungstheorie nach *Beetz*. Wir gehen da zuerst

auf das Wesen der Zahlvorstellung ein, schicken dem aber eine kleine Erörterung über den Zahlbegriff voraus. — Die Zahlvorstellung ist zu unterscheiden von dem Zahlbegriffe. Rechne ich $4 + 3 = 7$, so operiere ich mit Zahlbegriffen. Die Aufgabe 4 Kugeln + 3 Kugeln = 7 Kugeln dagegen enthält nur Zahlvorstellungen. Welcher Unterschied besteht zwischen beiden? Zahlvorstellung und Zahlbegriff stehen in demselben konditionalen Verhältnisse zueinander wie Vorstellung und Begriff im allgemeinen. Jene ist das Bedingende, dieser das Bedingte. Als Begriff bezeichnet man bekanntlich die Summe, den Inbegriff aller, einer Mehrheit von gleichartigen Dingen eigentümlichen gleichen Merkmale, — zuweilen ist es auch nur ein allen Vorstellungen charakteristisches Merkmal, welches den Begriffsinhalt darstellt. Das vom Begriffe im allgemeinen Gesagte läßt sich leicht auf den Zahlbegriff im besonderen übertragen. Er hat zum Inhalte ein einer Anzahl gleichartiger Zahlvorstellungen anhaftendes gleiches Merkmal, nämlich ein bestimmtes Mengeverhältnis. So liegt in den gleichartigen Zahlvorstellungen 4 Bänke, 4 Fenster, 4 Wände stets das eine bestimmte Mengeverhältnis 4, das dem Zahlbegriff 4 entspricht. — Wie jedes begriffliche Gebilde, so existiert auch das den Inhalt des Zahlbegriffes ausmachende bestimmte Mengeverhältnis nirgends in der Außenwelt als konkretes Einzelwesen, z. B. als Apfel, Wagen usw., ist daher auch nicht wie diese wahrnehmbar. Es ist sogar verkehrt zu meinen, man könnte sich den Zahlbegriff, wie überhaupt jeden Begriff, als solchen vorstellen. Diese Ansicht liegt aber zu Grunde, wenn man den Begriff als ein abstraktes Gebilde bezeichnet, d. h. als ein solches psychologische Gebilde, welches von einer Gruppe Vorstellungen abstrahiert, abgezogen, völlig abgelöst werden könnte und nun neben den Vorstellungen und wie diese einen selbständigen Bewußtseinsinhalt bilde. Dem widerspricht jedoch die Erfahrung. Wir können uns das bestimmte Mengeverhältnis 3 an sich genau so wenig

vorstellen, wie etwa den Begriff Säugetier an sich. Wir denken uns vielmehr denselben immer mit Hilfe einer mehr oder weniger klaren Vorstellung eines bestimmten Säugetieres. Wir stellen uns vielleicht, wenn wir dieses Begriffswort hören, ein Tier mit 4 Beinen vor, fügen also dem Begriffsinhalte ein ihm fremdes individuelles Merkmal ein. Durch dieselben, es können nämlich auch mehrere sein, wird der Begriff erst vorstellbar. Freilich treten sie hinter den allgemeinen Merkmalen an Deutlichkeit weit zurück. Zusammenfassend können wir sagen: Wir können uns einen Begriff nicht rein vorstellen, sondern nur an mehr oder weniger verschwommenen Einzelvorstellungen. Ein Abstraktum ist also der Begriff nicht, sondern nur ein von der konkreten Unterlage, der Einzelvorstellung, mehr oder weniger abweichendes Konkretum. Das Gleiche gilt vom Zahlbegriffe. Zwar glaubt der geübte Rechner bei oberflächlicher Selbstbeobachtung, mit reinen Zahlbegriffen zu operieren; aber nähere Prüfung ergibt, daß hinter jedem Zahlbegriffe mindestens gefühlsmäßig die Anschauung, bezüglich die ihr entsprechende Vorstellung steht; sie drängt sich klar und deutlich ins Bewußtsein, sobald er sich den Zahlbegriff absichtlich vorstellen möchte. Das ist eben unmöglich. Reine Zahlbegriffe existieren nicht. Sie unterscheiden sich von den Zahlvorstellungen nur durch die größere Bewußtseinsstärke des begrifflichen Merkmales, des bestimmten Mengeverhältnisses, und entstehen aus diesen nicht durch einen abstrahierenden Schöpfungsakt, sondern durch einen dauernden Entwicklungsprozeß in Form einer konstanten Erhöhung des Klarheitsgrades des allgemeinen Merkmals und einer damit zusammenhängenden Verdunklung der individuellen Merkmale der Zahlvorstellungen. In diesem Sinne bilden wir im Schüler die im Interesse der Geläufigkeit und Sicherheit des Rechnens notwendigen Zahlbegriffe. Zu diesem Zwecke müssen Dinganschauungen, bezüglich -vorstellungen, welche gleiche Zahlbeziehungen ausdrücken, einander vergleichsweise gegenübergestellt,

die Aufmerksamkeit auf die letztere gelenkt werden, wodurch sie immer klarer und deutlicher hervortreten, während erstere verschwimmen. Solange die Zahlbeziehung dagegen noch an einer bestimmten Dingvorstellung haftet, kann man von Zahlbegriffen nicht reden. Solche Gebilde nennt man Zahlvorstellung und versteht also darunter ein an bestimmten Dingen wahrgenommenes und an ihnen vorgestelltes — bestimmtes — Mengeverhältnis.

Wir wollen nunmehr von der psychologischen Seite her noch tiefer in das Wesen der Zahlvorstellung einzudringen suchen. Theoretisch betrachtet, setzt sich dieses psychologische Gebilde aus zwei wesensverschiedenen Bewußtseinsinhalten zusammen, aus einer Vorstellung von Dingen, bezüglich deren Qualitäten, und aus der Vorstellung einer zwischen den Dingen herrschenden Zahlbeziehung. In Wirklichkeit besteht aber diese Trennung nicht. Daher darf man auch die Zahlvorstellung nicht mit dem einen oder dem andern der beiden Bestandteile identifizieren, sie ist vielmehr das einheitliche Produkt beider, und zwar derart, daß die Beziehung über die Qualität dominiert. Wollte man alle unsere Vorstellungen in zwei große Gruppen, in Qualitäts- und Beziehungsvorstellungen, scheiden, so müßte man die Zahlvorstellungen den letzteren zuordnen. — Betrachten wir nun die beiden Bestandteile der Zahlvorstellung ihrem Wesen nach näher. Zunächst die Zahlbeziehung, das bestimmte Mengeverhältnis. Unter Mengeverhältnis versteht man das Verhältnis der Einheit zu einer Menge von Einheiten, also zu einer Mehrheit. Sobald es sich um eine bestimmte Mehrheit handelt, wird das Mengeverhältnis ein bestimmtes. Ein bestimmtes Mengeverhältnis ist also das Verhältnis der Einheit zu einer bestimmten Mehrheit. Da es an Dingen anschaulich werden soll, so müssen wir auch an diesen Einheit und Mehrheit unterscheiden. Die Einheit deckt sich mit dem Einzelobjekte, die Mehrheit mit mehreren derselben. Einem bestimmten Mengeverhält-

nisse entspricht eine bestimmte Mehrheit von Einzeldingen. Für jede Zahlvorstellung ist es eine andere, nur ihr eigentümliche. Jede dieser konkreten Mehrheiten stellt sowohl in unserer Wahrnehmung als auch in unserer Vorstellung ein in sich geschlossenes, einheitliches Gebilde dar. Ähnliche einheitliche Komplexe treten uns entgegen z. B. in der Vorstellung »Baum«, wo sich zu einer neuen einheitlichen Vorstellung verbunden haben die Einzelvorstellungen: Wurzel, Stamm, Äste, Zweige, Blätter. Alle und nur diese verknüpfen, assoziieren sich zu der neuen psychischen Einheit »Baum«. Derartige Verknüpfungen nennt man Assoziationen. Die der Zahlvorstellung zu Grunde liegenden Dingkomplexe gehören zu ihnen, da sich in ihnen eine bestimmte Mehrheit von Dingen zu einer neuen Vorstellungseinheit zusammenschließt. Das Einheitsband für eine solche Assoziation ist die Zahlbeziehung, die gleichzeitig an ihr zum Ausdruck kommt. Wir können daher das Wesen der Zahlvorstellung dahin bestimmen: sie ist ein assoziatives Gebilde, an welchem ein bestimmtes Mengeverhältnis anschaulich wird.

Diese Definition bedarf zweier näherer Bestimmungen in Rücksicht auf die Beschaffenheit des assoziativen Gebildes. Wir fragen uns: Unter welchen Bedingungen erkennen wir an ihm das entsprechende Mengeverhältnis? Die Vorstellung »Baum« ist eine Assoziation. Nie aber wird uns an ihr die Zahlbeziehung 5 bewußt werden. Ebensowenig wird die Wahrnehmung oder Vorstellung eines Aquariums — hier seien assoziiert: Wasser, Muschel, Krebs, Goldfisch — die Vorstellung des Mengeverhältnisses 4 hervorrufen. Dagegen können wir uns an den 5 Fingern der Hand die Mengebeziehung 5, an der Vorstellung Flügeltür die Mengebeziehung 2 sofort denken. Was hier die Bildung der Zahlvorstellung ermöglicht, dort aber ausschließt, ist leicht ersichtlich: Hier enthält die Assoziation gleiche, dort aber verschiedene Einzelvorstellungen. Danach entsteht eine Zahlvorstellung dann,

wenn der ihr zugehörige Dingkomplex sich aus gleichen Gliedern zusammensetzt, anders gesagt, wenn die Einzelobjekte in allen ihren Merkmalen übereinstimmen. Doch braucht man soweit nicht zu gehen. Es genügt, wenn sie einige, sogar, wenn sie nur ein gleiches Merkmal aufweisen, kurz, wenn sie gleichartig sind. Z. B.! Denken wir wieder an die Einzelobjekte Muschel, Krebs, Goldfisch im Aquarium. Bei aller Verschiedenheit haben sie doch einige gleiche Merkmale, sofern sie Tiere sind. Fassen wir diese unter dem Begriffe Tier zusammen, so können wir sofort urteilen: 3 Tiere. Das ist eine Zahlvorstellung. Eine Zahlvorstellung kann also nur an gleichen, bezüglich gleichartigen Dingen zu stande kommen. Mit dieser näheren Bestimmung würde unsere Definition lauten: Die Zahlvorstellung ist ein assoziatives Gebilde zwischen gleichen, bezüglich gleichartigen Dingen, an welchem ein bestimmtes Mengeverhältnis anschaulich wird.

Welches ist nun die zweite Bedingung für die Entstehung einer Zahlvorstellung? Sowohl bei der flüchtigen Betrachtung der Milchstraße als auch bei der Wahrnehmung eines weit entfernt stehenden Baumes sind wir unfähig, irgend eine, sei es auch eine unbestimmte Zahl aufzufassen. Vielmehr bieten sich uns dort die Sterne, hier die Blätter als eine ununterbrochene Fläche dar. Haben wir dagegen einen beblätterten Zweig dicht vor uns, so hebt sich jedes Blatt scharf von dem andern ab und wir können sagen: 7 Blätter, 5 Blätter, je nachdem. Für den Astronomen löst sich die flächenartige Milchstraße in ein System scharfisolierter Sterne auf, die er auch zahlenmäßig bestimmen kann. In beiden Fällen spielte die Isolierung der Einzelwahrnehmungen eine ausschlaggebende Rolle. Isolation ist die andere Bedingung für die Entstehung der Zahlvorstellung. Danach muß unsere Definition jetzt lauten: Die Zahlvorstellung ist ein assoziatives Gebilde von gleichen, bezüglich gleichartigen, isolierten Dingen, an

welchem ein bestimmtes Mengeverhältnis anschaulich wird

Wir kennen jetzt das psychologische Gebilde der Zahlvorstellung als das, was es ist und fragen uns nun weiter, wie es entstanden ist. Wir werden dabei die Art des psychischen Entstehungsprozesses und seinen Verlauf im einzelnen festzustellen haben, und zwar in Hinsicht auf die beiden wesensverschiedenen Bestandteile der Zahlvorstellung: die Dingvorstellung und die Vorstellung der Zahlbeziehung. Hier ist der Punkt, an dem sich die beiden eingangs erwähnten gegensätzlichen Ansichten am schärfsten gegenüberstehen, die Quelle für die verschiedenartigen praktischen Schlußfolgerungen der beiden Richtungen. Wir beschränken uns zunächst auf die Beetzsche Theorie. Nach derselben entsteht die Zahlvorstellung einzig und allein durch einen Wahrnehmungsakt. Soweit sie zugleich Ding- oder Qualitätsvorstellung ist, wird niemand diese Behauptung anzweifeln. Ob aber auch das Bewußtsein einer Zahlbeziehung auf Grund einer bloßen Wahrnehmung sich in uns bildet, ist nicht ohne weiteres ersichtlich und muß daher erst nachgewiesen werden. Wir wollen nun den psychologischen Werdegang der Zahlvorstellung betrachten und dabei untersuchen, ob er seinen Ursprung in der Anschauung nimmt. — So einheitlich dieser Entstehungsprozeß einerseits ist, so kompliziert ist er andrerseits. Um ihn als Ganzes zu verstehen, insbesondere um die Frage beantworten zu können, ob er in der Anschauung wurzelt, empfiehlt es sich, das komplizierte Gebilde aufzulösen und die Teilprozesse in ihrem Werden zu verfolgen. Die Analyse des Gesamtprozesses ergibt drei Teilprozesse, von denen jeder folgende sich aus dem vorhergehenden entwickelt und diesen zugleich zum Inhalte hat. Sie stellen eine Reihe dar vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Jeder einzelne Vorgang dieser Reihe zeitigt ein anderes Resultat und rückt dadurch der Vollendung der Zahlvorstellung stetig näher, welche

selbst ein Ergebnis des dritten ist. Der erste und einfachste Teilprozeß führt zur Vorstellung der Einheit, der zweite zur Vorstellung der unbestimmten Vielheit, der dritte zur Vorstellung der bestimmten Vielheit, d. h. zur Zahlvorstellung. Daß dieser Werdegang naturgemäß ist, erhellt daraus, daß das kleine, sich selbst überlassene Kind in ähnlicher Aufeinanderfolge zu zahlenmäßigen Auffassungen gelangt, natürlich im Laufe einer jahrelangen Entwicklung. Höchstwahrscheinlich hat es zuerst nur eine Vorstellung von der Einheit. Lange ehe in ihm irgend eine Zahlvorstellung entsteht, lernt es den Begriff der unbestimmten Mehrheit von Dingen kennen. Erst wenn ihm diese geläufig ist, oder besser gleichzeitig, aber viel, viel langsamer bildet sich die Zahlvorstellung der 2 und 3. Was die Natur hier in jahrelanger Entwicklung schafft, das wird, wie wir später sehen werden, durch unsere Anleitung und mittels äußerer Hilfsmittel, Anschauungsmittel, zur Augenblicksleistung erhoben.

Wir wollen nunmehr die drei Teilprozesse in ihrem Werden und ihrem Zusammenhange betrachten und uns dabei stets fragen: Wurzeln sie in der Anschauung? — Wir prüfen daraufhin zunächst die Vorstellung der Einheit. Sie deckt sich mit der Vorstellung des Einzelobjektes. Diese aber ist eine reine Qualitätsvorstellung und als solche das psychische Korrelat eines physiologischen Nerven- und Gehirnvorganges, der durch einen vom angeschauten Dinge ausgehenden physikalischen (bezüglich chemischen) Reiz hervorgerufen worden ist. Die Vorstellung der Einheit ist also zweifellos hervorgegangen aus der Wahrnehmung, bezüglich Anschauung.

Welcher psychische Vorgang spielt sich bei der Auffassung einer unbestimmten Mehrheit ab, und inwieweit gründet er sich auf Anschauung? Die Mehrheit wird anschaulich an einer Mehrheit von Dingen, anders gesagt an einem Komplexe von Raumgrößen. Zu diesem

Ende dürfen aber, wie wir schon oben gesehen haben, seine Glieder kein kontinuierliches Ganze bilden, sondern sie müssen voneinander isolierte, diskrete Größen sein, und jede muß für sich bewußt werden, oder was dasselbe sagt: Der Raumgrößenkomplex muß differenziert werden können. Daß diese Differenzierung und anschließend die Auffassung einer Mehrheit wirklich die Zahlvorstellung vorbereitet, davon kann uns die eigene Erfahrung und die Beobachtung anderer täglich überzeugen. Wenn wir z. B. an einer längeren Fensterreihe eine Zahlvorstellung gewinnen wollen, so muß vorher der anschauende Blick an der Reihe entlang gleiten, bei jedem Fenster einen Moment verweilen, jedes also für sich wahrnehmen, kurz, er muß die ganze Reihe differenzieren. Solange das Kind noch keine Zahlvorstellungen besitzt, behandelt es z. B. eine Mehrheit von Spielkugeln in ganz ähnlicher Weise: Mit den Fingern auf jeden einzelnen Gegenstand zeigend, sagt es: 1 Kugel, 1 Kugel, 1 Kugel usw. Es differenziert also die Mehrheit, um sie als solche aufzufassen. Also die Beobachtung lehrt, daß die Auffassung einer unbestimmten Mehrheit von der Differenzierung eines Raumgrößenkomplexes ausgeht. — Wir wollen jetzt näher in den psychischen Vorgang der Differenzierung einzudringen versuchen. Die Dinge im Raume bilden ein Nebeneinander. Bei der differenzierenden Wahrnehmung verwandelt sich dieses räumliche Nebeneinander zunächst in ein zeitliches Nacheinander. Diese Tatsache liegt in der Fähigkeit unserer Seele begründet, successive wahrnehmen zu können. Wie kommt es nun, daß uns in diesem Wechsel der Vorstellungen die einzelnen als diskrete Größen auch bewußt werden? Wenn wir diskrete Größen successive betrachten, so nehmen wir nicht bloß ihre eigene Farbe, sondern auch die des Hintergrundes wahr. Die Wahrnehmungen dieser verschiedenen Qualitäten wechseln einander im Bewußtsein ab. Wir empfinden nun aber, wie das von *Weber* aufgestellte und von *Fechner* ausgebaute sog. psycho-

physische Gesetz besagt, die einzelnen Qualitäten nicht in ihrer ursprünglichen, vollen Stärke, sondern wir nehmen nur den Inbegriff ihres Qualitäts**unterschiedes**, also nur einen Bruchteil ihres eigentlichen Inhaltes wahr. Ist der Unterschied gleich 0 oder doch nur sehr gering, so wird uns eine Mehrheit von Qualitäten überhaupt nicht bewußt. Je größer der Unterschied ist, desto lebhafter ist auch die neue Empfindung, desto schärfer hebt sie sich von der vorhergehenden ab. Wir können die Richtigkeit dieses Gesetzes leicht aus der Erfahrung nachweisen: In mondhellen Nächten treten die Sterne weniger deutlich aus ihrem Hintergrunde hervor als zur Zeit des Neumondes. Am Tage sind sie überhaupt nicht sichtbar, weil ihr Hintergrund fast oder ganz dieselbe Lichtstärke wie die Sterne selbst besitzt, Qualitätsunterschiede also nur wenig oder gar nicht vorhanden sind, daher auch nicht empfunden werden können. — So haben wir im Vorstehenden dargelegt, **was** uns im Wechsel der Vorstellungen bewußt wird: Qualitätsunterschiede. Es ist nun nachzuweisen, **wie es kommt**, daß uns Qualitätsunterschiede bewußt werden. Die Empfindung eines Qualitäts**unterschiedes** setzt eine Vergleichung der Qualitäten voraus. Aus dieser wie aus jeder Vergleichung resultiert ein **doppelter** Bewußtseinsinhalt, einmal das Wissen von dem Unterschieds**inhalte** (Qualitätsempfindung), zum andern das Wissen von der Unterschieds**tatsache** (Unterschiedsempfindung), und zwar entsteht diese vor jener. Wenn ich drei Farben, z. B. schwarz, weiß, rot nacheinander sehe, so weiß ich nicht bloß, daß die eine schwarz, die andere weiß, die dritte rot ist, sondern ich weiß auch, daß meine Empfindungen gewechselt haben, also verschieden waren, und zwar weiß ich dieses eher als jenes. Für gewöhnlich freilich erscheinen die beiden Empfindungen einheitlich miteinander verschmolzen, und nur genauere Prüfung vermag sie zu trennen. Beide entsprechen einander: je größer der Qualitätsunterschied, desto intensiver die Unterschieds-

empfindung und umgekehrt. Diese Empfindung der Unterschiedstatsache ist nun wichtig für die Differenzierung eines Raumgrößenkomplexes: Sie hebt gewissermaßen den Qualitätsunterschied erst zur Bewußtseinsklarheit und grenzt ihn zugleich scharf von dem folgenden ab, ermöglicht also die Auffassung einer Reihe diskreter Raumgrößen. — Wir fragen nun weiter: Was setzt uns in den Stand, mit dem differenzierten Qualitätenkomplexe das Bewußtsein eines unbestimmten Mengeverhältnisses zu verbinden? Auch dieses Moment tritt bei der differenzierenden Tätigkeit der Psyche hervor und ist gegeben in den oben erwähnten Unterschiedsempfindungen, die infolge des Qualitätenwechsels entstehen. Die Seele empfindet denselben nicht bloß einmal, sondern, entsprechend der unbestimmten Anzahl der Qualitäten, mehreremal. Sie ist nun im stande, ihre Aufmerksamkeit unter Hintenansetzung der Qualitätsempfindungen auf die Unterschiedsempfindungen zu lenken. Das Ergebnis ist die Vorstellung eines unbestimmten Mengeverhältnisses. So sehen wir, wie aus einem einzigen differenzierenden Wahrnehmungsakte zwei an sich verschiedene Bewußtseinsinhalte hervorwachsen: die Vorstellung von Qualitäten, also Raumgrößen, und die Vorstellung einer — unbestimmten — Zahlbeziehung, die beide in einheitlicher Verbindung die unbestimmte Zahlvorstellung darstellen.

Noch aber haben wir ein Glied in dem psychischen Entstehungsprozesse derselben unberücksichtigt gelassen. Nach dem bisher Erörterten müßte man annehmen, daß jede Objektswahrnehmung, sobald sie durch die nachfolgende aus dem Bewußtsein verdrängt worden ist, alsbald dem Vergessen anheimfalle. Konsequenterweise gäbe es aber dann nur ein Wissen von der Einheit, ein Wissen von der Mehrheit wäre ausgeschlossen. Denn dieses setzt das Bewußtbleiben mehrerer Einheiten voraus. Welche psychische Fähigkeit ermöglicht diesen zur Auffassung einer Mehrheit notwendigen Schritt? Wie man in der Physiologie von einem Sehfelde redet, in welchem der

sog. gelbe Fleck die Stelle des schärfsten Sehens bezeichnet, während nach der Peripherie zu die Sehschärfe allmählich abnimmt, so nimmt die Psychologie symbolisch ein Blickfeld des Bewußtseins an, dessen Bewußtseinsschärfe im sog. Blickpunkte am größten ist, zentrifugalwärts aber stetig sich verringert. Bei successiver Differenzierung wird jede Vorstellung durch die nachfolgenden aus dem Blickpunkte hinaus ins Blickfeld gedrängt. Dabei verliert sie wohl an Bewußtseinsklarheit, geht aber nicht spurlos verloren, sondern bleibt uns, wenn auch nur dunkel, bewußt. Je mehr sie sich infolge der nachfolgenden Vorstellungen der Grenze des Bewußtseins nähern muß, desto mehr wird sie verdunkelt. Demnach müssen die nach einem differenzierenden Vorgange in unserm Bewußtsein befindlichen Vorstellungen, sowohl die im Blickpunkte als auch die im Blickfelde stehenden, ganz abgesehen von ihrer Anzahl, eine Reihe von abgestufter Bewußtseinsklarheit bilden. Diese psychische Tatsache ist für unsern Zweck wichtig. Sie erklärt, daß uns gleichzeitig nicht bloß die letzte, also eben im Blickpunkte stehende Vorstellung des Vorstellungskomplexes, sondern auch alle oder doch fast alle vorangegangenen, natürlich in Gestalt eines mehr oder weniger deutlichen »Gefühles« gegenwärtig bleiben. Daß sich diese Annahme in der Erfahrung bestätigt, braucht wohl nicht erst nachgewiesen zu werden. Trotzdem sei ein Beispiel angeführt. Wenn wir eine größere Anzahl, z. B. 6, 7 Reiter an uns vorbeifliegen sehen, so sind wir hinterher im stande, uns alle oder doch fast alle Eindrücke zurückzurufen, eben weil wir sie gefühlsmäßig im Bewußtsein (»Gedächtnisse«) hatten. — Wir haben damit unsere Frage: Welcher psychische Prozeß führt zur Auffassung einer unbestimmten Mehrheit? beantwortet. Wir fassen die Antwort noch einmal kurz zusammen: Durch Differenzierung eines Raumgrößenkomplexes und unter der Voraussetzung, daß uns die einzelnen Glieder, ganz abgesehen von ihrer Anzahl, in abgestufter Klar-

heit bewußt bleiben, gelangen wir zur Auffassung einer unbestimmten Mehrheit.

Nunmehr müssen wir noch prüfen, ob der geschilderte psychische Prozeß auf Anschauung beruht. Nach dem bisher Gesagten steht das außer allem Zweifel. Wir wollen diese Erkenntnis aber noch befestigen durch einen vergleichenden Hinweis auf die Entstehung gewöhnlicher Qualitätsvorstellungen. Niemand wird behaupten, daß die Vorstellung »Regenbogen« auf einem andern Grunde erwachse als auf dem der Anschauung. Um aber die einzelnen Farben auffassen zu können, muß ich das Ganze differenzieren. Nichts anderes habe ich getan, wenn mir am »Regenbogen« eine unbestimmte Mehrheit bewußt wird. Der ganze Unterschied zwischen diesem und jenem psychischen Vorgange ist der, daß dort die Aufmerksamkeit mehr auf die Qualitäten, hier mehr auf die Unterschiedsempfindungen gerichtet wird. Beide Prozesse unterscheiden sich also nur durch ein formales Element. Ihre Quale ist dasselbe und beruht hier wie dort auf Anschauung. In dieser Überzeugung darf uns auch nicht die Einführung des Begriffes »Vergleichung« der Qualitäten beirren. Diese Tätigkeit hat mit dem Denken nichts zu tun. Sie ist ganz primitiver Art und unterliegt vollständig dem psychischen Mechanismus, d. h. sie tritt mit Naturnotwendigkeit auf äußere Reize hin ein, und ohne sie ist eine Wahrnehmung, bezüglich Anschauung überhaupt nicht möglich. Zusammenfassend ist zu sagen: Die Auffassung einer unbestimmten Mehrheit gründet sich ebenso und ganz allein auf Anschauung wie die Auffassung der Einheit.

In der Zahlvorstellung liegt aber mehr enthalten als der Begriff einer unbestimmten Mehrheit. Eine solche läßt sich an unzähligen Raumgrößenkomplexen veranschaulichen, da sie ihr Wesen nicht ändert, auch wenn sich ihr Inhalt ändert. Mehrheit bleibt Mehrheit, mag sie aus 7 oder aus 100 Einheiten bestehen, mag man 50 Einheiten hinzulegen oder 10 Einheiten wegnehmen. In der

Zahlvorstellung herrscht dagegen ein konstantes Mengeverhältnis. Zu demselben gehört ein inhaltlich ganz bestimmter Raumgrößenkomplex und zwar stets nur dieser. Er ist daher als ein einheitliches Gebilde anzusehen, und als Einheit muß er uns auch bewußt werden. Welcher psychische Prozeß führt aber zur einheitlichen Auffassung eines differenzierten Raumgrößenkomplexes? Wenn wir uns einen differenzierten Dingkomplex einheitlich vorstellen wollen, so ist vor allem eine gleichmäßige Klarheit aller Einzelobjekte nötig. Jene aber kann nur dadurch erreicht werden, daß wir diese alle gleichzeitig in den Blickpunkt des Bewußtseins rücken. Wir müssen das Differenzierte zusammenfassen, synthesieren. War die Differenzierung auf successivem Wege vor sich gegangen, so setzt die Synthese eine andere Fähigkeit der Seele voraus: die Simultaneität des Vorstellungslebens. Wir wollen uns die synthesierende Umbildung des differenzierten Vorstellungsinhaltes an einem Beispiele klar machen. Denken wir an das schon einmal angeführte Beispiel mit den 6 Reitern! Wir haben sie successive wahrgenommen und haben das Gefühl, daß es mehrere Reiter waren; aber wieviele es waren, diese Antwort bleibt uns die successiv-differenzierende Wahrnehmung schuldig. Sie hat nur Eindrücke in abgestufter Klarheit hinterlassen. Wir rufen nun diese einzelnen Eindrücke nacheinander ins Bewußtsein zurück, versammeln sie gewissermaßen im Blickpunkte desselben, bis sie uns alle gleichzeitig in gleichmäßiger Klarheit vor der Seele stehen. In diesem Augenblicke ist die simultane Auffassung, die Synthese, vollendet. Der neue Bewußtseinsinhalt enthält neben der Vorstellung eines einheitlichen, bestimmten Dingkomplexes natürlich auch die einer ihm entsprechenden, einheitlichen, bestimmten Zahlbeziehung; er stellt eben die Zahlvorstellung dar. Aus dem Gesagten erhellt, in welch' innigem Zusammenhang Differenzierung (Analyse) und Synthese zueinander stehen,

wie sich diese aus jener entwickelt. In unserm Beispiele trat die Reproduktion als Vermittlerin zwischen beiden auf. Auch die Wahrnehmung kann diese Rolle spielen. Wir wollen z. B. an einer Baumreihe die Zahlvorstellung 6 Bäume gewinnen: so gleitet der Blick an der Reihe hin, wir differenzieren sie. Dann gleitet er zurück, wir gleichen also die bisher abgestufte Klarheit in der umgekehrten Richtung aus, endlich werfen wir noch einen Blick auf das Ganze, und damit ist die Synthese vollendet: wir haben die Zahlvorstellung 6 Bäume. Wir fassen zusammen: Der psychische Prozeß, welcher zur einheitlichen Auffassung eines differenzierten Dingkomplexes führt, ist die Synthese. Sie besteht in der simultanen Vorstellung desselben. — Beruht auch dieser Vorgang auf Anschauung? Da er nur formale Bedeutung hat, inhaltlich also nichts Neues zu dem durch Differenzierung entstandenen Bewußtseinsinhalt hinzufügt, müssen wir diese Frage bejahen.

Die Ausführungen haben uns den Entstehungsprozeß der Zahlvorstellung in seinen einzelnen Teilen und in seiner Entwicklung vom Einfachen zum Zusammengesetzten vor Augen geführt. Sie haben gezeigt, wie die verschiedenen Teilprozesse zu verschiedenen Resultaten führen, wie aber der Endprozeß auch das Endresultat zeitigt. Nun darf man aber nicht meinen, daß die Zahlvorstellung in Wirklichkeit diesen dreiteiligen Entwicklungsgang durchlaufe. Vielmehr beruht sie auf einer Augenblicksleistung, welche die genannten Teilvorgänge ebenso einheitlich umschließt wie die Zahlvorstellung die drei Teilresultate. Die Seele vermag gleichzeitig wahrzunehmen, das Wahrgenommene zu differenzieren und die wahrgenommenen Unterschiede zu einer neuen Einheit zu synthesieren. Danach würde sich, um es nochmals kurz zusammenzufassen, der psychische Entstehungsprozeß der Zahlvorstellung folgendermaßen gestalten: Die Seele nimmt Qualitäten wahr. Sie vergleicht sie instinktiv und empfindet ihre Unterschiede, zugleich aber auch die

Tatsache des Unterschiedes. Diese empfindet sie, entsprechend dem Inhalte der Zahlvorstellung eine bestimmte Anzahl mal (Differenzierung). Sie vermag nun unter Hintenansetzung der Qualitätsempfindungen ihre Aufmerksamkeit auf die Unterschiedsempfindungen zu lenken, wobei sich ein bestimmtes Mengeverhältnis ergibt (Synthese), welches im Verein mit der Qualitätsempfindung die Zahlvorstellung bildet. Der Gesamtvorgang ist ein simultaner und beruht auf unmittelbarer, sinnlicher Anschauung.

II.

Damit haben wir die Beetzsche Theorie über das Wesen und die Entstehung der Zahlvorstellung kennen gelernt. Unsere weitere Aufgabe ist nun, die praktischen Konsequenzen dieser Theorie aufzusuchen. Da es uns besonders darauf ankommt, einen Maßstab für die Auswahl eines Anschauungsmittels zu finden, wollen wir unsere Aufgabe bestimmter formulieren zu der Frage: Welche Anforderungen sind danach an ein gutes Anschauungsmittel zu stellen? — Die verschiedensten Anschauungsmittel sind, seitdem man ein naturgemäßes Rechenverfahren und insbesondere im Elementarunterrichte die Veranschaulichung der Zahl erstrebte, in Gebrauch gewesen. Alle aber stimmen darin überein, daß sie aus Raumgrößen bestehen: Striche, Punkte, Kugeln, Würfel. Und denken wir an unsern gewöhnlichen Verkehr mit der Außenwelt, so finden wir, daß wir auch hier meist nur Raumgrößen, dazu allerdings noch akustische Eindrücke zahlenmäßig bestimmen. Wie erklärt sich die ausschließliche Verwendung von Raumgrößen zur Veranschaulichung der Zahl? Jeder Anschauungsinhalt wird unserer Seele durch die Sinne vermittelt. Welcher Sinn liefert nun in Hinsicht auf die Zahlvorstellung die besten Anschauungen? Der Gesichtssinn und Tastsinn, welche beide uns die Wahrnehmungen von Raumgrößen zuführen, scheinen nach

dem eben Gesagten diesen Vorzug zu besitzen. Untersuchen wir, wie es kommt, daß sich der Gesichts- und Tastsinn so vorzüglich zur Vermittlung von Zahlanschauungen, bezüglich Zahlvorstellungen eignet. — Wir haben im Vorigen gesehen, wie wichtig für das Zustandekommen einer Zahlvorstellung, im besonderen für die Differenzierung eines Raumgrößenkomplexes die scharfe, deutliche Auffassung seiner einzelnen Glieder ist. Der Wert oder Unwert eines Sinnesorganes für unsern Zweck muß also danach bemessen werden, in welchem Grade es eine solche Auffassung ermöglicht. Prüfen wir daraufhin den Gesichtssinn für sich, so ergibt sich, daß er sich dazu besser als jeder andere Sinn eignet. Beweisen wir diese Behauptung! Zunächst ist da die Lebhaftigkeit der Gesichtsempfindungen hervorzuheben. Wichtiger aber ist, daß beim Gesichtssinn die Projektion und Lokalisation der Empfindungen eine äußerst genaue und sichere ist. Diese Lokalisation wird, nach der neueren Psychologie (empiristische Theorie), zurückgeführt auf Bewegungen unserer Augenmuskeln, die für jeden gereizten Punkt der Netzhaut eine andere, durch Übung ihm eigentümlich gewordene ist und den Zweck hat, jeden Punkt des Netzhautbildes auf den Punkt des deutlichsten Sehens einzustellen, wodurch wir über die Lage eines jeden Punktes zu dem andern genau und sicher orientiert werden. Die einzelnen Empfindungen ordnen sich zur Raumfläche zusammen. Der Gesichtssinn verdient den Vorzug eines raumbildenden Sinnes in sehr hohem Maße; daher seine Bedeutung für die Auffassung von Raumgrößen. — Weiterhin ist bedeutsam, daß er eine anhaltende Wahrnehmung zuläßt. Wie die Reize, so kann man auch mehrere Empfindungen gleichzeitig, beliebig lange andauern lassen. Ohne diesen Umstand wäre eine simultane Auffassung, also die Synthese, nur schwer oder gar nicht möglich. — Noch aus einem andern Grunde eignet sich der Gesichtssinn vorzüglich zur Vermittlung von Zahlanschauungen: seine Empfindungen tragen ausgeprägt

assoziativen Charakter an sich. Sie verknüpfen sich mit Geruchs-, Geschmacks-, Gehörs- und Tastempfindungen. Dadurch wird die Totalempfindung, in welcher natürlich die Gesichtsempfindung dominiert, besonders lebhaft. Im Unterrichte ist freilich dieses Verknüpftsein mit andersartigen Empfindungen nur in beschränktem Maße von Vorteil; denn die assoziierten Empfindungen des Geschmacks und Geruchs können störend auf die Aufmerksamkeit wirken, diese von der wesentlichen Gesichtsempfindung ablenken und teilweise für sich in Anspruch nehmen. Dagegen ist die Assoziation mit Tastempfindungen von hervorragend günstiger Bedeutung.

Die Bedeutung der Tastempfindungen für die Zahlanschauung wollen wir jetzt näher beleuchten. Wir fragen: Ist der Tastsinn an sich für das Entstehen von Zahlanschauungen von Bedeutung? Er erschließt uns die räumlichen Eigenschaften der Dinge, aber nach einer andern Seite hin als der Gesichtssinn. Er vermittelt uns zwar auch wie dieser eine Vorstellung von dem Flächenartigen alles Räumlichen, vor allem aber doch die Vorstellung des Körperlichen. Berührungs- und Bewegungsempfindungen vereinigen sich in der Tastempfindung, um jene Wirkung hervorzubringen. Wie für den Gesichtssinn, so sondert sich auch für den Tastsinn jede (körperliche) Raumgröße scharf von der andern. Infolgedessen vermag er einen solchen Raumgrößenkomplex leicht zu differenzieren; eine simultane Auffassung ermöglicht er ebenfalls und damit auch die Entstehung der Zahlvorstellung. Blinde erlernen auf diesem Wege das Rechnen. Ob freilich die Zahlvorstellungen die Klarheit und Bestimmtheit haben wie bei normalen Menschen, muß uns mehr als fraglich erscheinen. Zudem handelt es sich hierbei nur um Körper, während Flächen — wenigstens soweit die Bildung von Zahlvorstellungen in Betracht kommt — von vornherein ausgeschlossen sind, da man eine Mehrheit diskreter Flächengrößen mit Hilfe des Tastsinnes nicht differenzieren kann. Da weiterhin wir eine

beträchtliche Anzahl Körper nicht betasten, also auch ohne den Gesichtssinn nicht wahrnehmen können, so ist die Zahl der mittels des Tastsinnes zahlenmäßig zu bestimmenden Raumgrößen eine verhältnismäßig kleine. Angesichts dieser Mängel kann von einer alleinigen unterrichtlichen Benutzung des Tastsinnes bei normalen Kindern nicht die Rede sein. Recht zweckdienlich kann er vielmehr nur wirken im Verein mit dem Gesichtssinn, dessen Wirkung er, wenigstens in Bezug auf den dreidimensionalen Raum, ergänzt, bezüglich erhöht. Daß Tastempfindungen die Bestimmtheit und Klarheit der Gesichtsempfindungen vermehren helfen, geht aus der Erfahrungstatsache hervor, daß die Kinder unwillkürlich bestrebt sind, jeden angeschauten Gegenstand, besonders jeden neuen auch zu betasten, nach allen Seiten zu drehen und zu wenden, mit ihm zu hantieren. Alles was sie »begriffen« haben, ist ihnen auch klarer als bloß Angeschautes. — Aus dem Erörterten geht hervor, daß der Tastsinn an sich für die Bildung von Zahlvorstellungen nur einen beschränkten Wert besitzt, daß er aber in Verbindung mit dem Gesichtssinn unsere Raumanschauung ergänzen und vertiefen und damit auf die Bildung von Zahlvorstellungen fördernd wirken kann. — Welche praktischen Konsequenzen ergeben sich daraus? Die naheliegendste ist: Körper müssen der Zahlanschauung zu Grunde gelegt werden. Denn sie werden klarer und bestimmter aufgefaßt als Flächen. Eine unbedingte Voraussetzung ist dann freilich, daß die Kinder diese Körper auch betasten, mit ihnen hantieren können. Der Verwirklichung dieser Idee stellen sich aber erschwerend oder vereitelnd Hindernisse entgegen, besonders in den großen Schülermengen. Da kann man nicht jeden einzelnen mit den Anschauungsobjekten hantieren lassen. Man muß vielmehr voraussetzen, und die Objekte müssen derart sein, daß jedes Kind schon einmal mit ihnen oder ähnlichen hantiert und mit den damals entstandenen Gesichtsempfindungen auch Tastempfindungen assoziiert hat, die

nun bei erneutem Anblicke der Objekte als Erinnerungen aufsteigen und aufs neue Assoziationen eingehen. In Anbetracht dessen braucht man aber auch die Forderung: Körper müssen der Zahlanschauung zu Grunde gelegt werden, nicht bedingungslos aufrecht zu erhalten. Man wird vielmehr mit flächenartigen, graphischen Darstellungen der Raumgrößen unter Umständen kaum minderwertige Resultate erzielen. Denn jedes Kind hat sicher schon einmal z. B. mit ausgeschnittenen, farbigen Kreisen, wie man sie bei graphischen Zahlanschauungsmitteln benutzt, gespielt, über sie hingestrichen, sie gedreht und gewendet. Die dabei ausgelösten Tastempfindungen werden im Anschluß an die momentane Gesichtswahrnehmung reproduziert, sie assoziieren sich mit ihr und verstärken so ihre Bewußtseinsklarheit. Also: Wohl sind Körper die besten Zahlanschauungsmittel. Doch können graphisch dargestellte Raumgrößen unter Umständen dieselben Dienste leisten, — wohlbemerkt bei normalen Kindern. Bei geistig abnormen Kindern sind auf jeden Fall nur Körper zu verwenden.

Sind aber Gesichtssinn und Tastsinn die einzigen Sinne, welche für die Vermittlung von Zahlanschauungen in Betracht kommen? Wir müssen daraufhin den Geruchs- und Geschmackssinn und den Gehörssinn prüfen. Die beiden ersteren können aber von vornherein ausgeschaltet werden, da ihre Empfindungen qualitativ und quantitativ so verschwommen, undeutlich sind, ihre Lokalisation so ungenau ist, daß eine Differenzierung der Eindrücke und damit die Bildung von Zahlvorstellungen ausgeschlossen ist. Wir können uns daher gleich dem Gehörssinn zuwenden und die Frage zu beantworten suchen: Können durch den Gehörssinn Zahlanschauungen vermittelt werden? Die Gehörseindrücke bilden entweder eine kontinuierliche Abfolge oder eine stetig unterbrochene, diskontinuierliche Reihe. Für uns kommt nur die letztgenannte Möglichkeit in Betracht. Eine solche akustische Reihe läßt sich mit großer Leichtigkeit diffe-

renzieren. Wie kommt das? Denken wir z. B. an das Schlagen der Turmuhr! Es werden uns hierbei nur quantitative Unterschiede bewußt, nämlich immer der Intensitätsunterschied zwischen Schalleindruck und Pause. Da nun die Intensität der Pausen unter Umständen = 0 ist, so sind die bewußtwerdenden Unterschiede oft gleich der vollen Intensität der Eindrücke. Während wir also bei Gesichtswahrnehmungen nur relative Größen empfinden, sind die akustischen Wahrnehmungen zuweilen absolute Größen. Diese Tatsache macht die besondere Leichtigkeit der Differenzierung einer akustischen Reihe erklärlich. So leicht die Differenzierung, so schwer die Synthese. Sie ist durch Wahrnehmung überhaupt unmöglich, und zwar deshalb, weil die einzelnen Eindrücke kein andauerndes »Anschauen« gestatten, sondern flüchtig an unserm Geiste vorüberziehen und so eine simultane Auffassung verhindern. Und doch haben wir, wenn auch sehr locker gefügte akustische Zahlvorstellungen. Hören wir die regelmäßig niederfallenden, periodisch wiederkehrenden Schläge zweier Drescher oder Steinsetzer, so bilden wir uns ganz unwillkürlich, unmittelbar aus der sinnlichen Anschauung heraus die Zahlvorstellung 2. Ein in $^4/_4$ Takt gespieltes Tonstück ruft die Zahlvorstellung 4 hervor usw. Welches ist das in diesen Beispielen die Synthese vollendende Einheitsband? Es ist die Regelmäßigkeit und Periodizität in der Aufeinanderfolge der einzelnen Eindrücke, mit einem Wort: es ist der Rhythmus. Worauf gründet sich aber die Einheitlichkeit eines rhythmischen Ganzen? Wenn mehrere Eindrücke regelmäßig aufeinander folgen, so macht sich bald nach jeder gehabten Empfindung ein Gefühl der Spannung geltend, das sich gleichmäßig steigert und bei Eintritt der neuen Empfindung einem Lösungsgefühle Platz macht. Folgen die Eindrücke nun regelmäßig aufeinander, so wird die Intensität des Spannungsgefühles sich stets nur bis zu einer bestimmten Höhe steigern, dann aber die neue Empfindung energisch fordern, erwarten, um in ein wohl-

tuendes Lösungsgefühl übergehen zu können. Dieses Verhalten des Gefühlstones ist gesetzmäßig. Man bezeichnet es als das Gesetz von der Erwartung ähnlicher Fälle. Dieses Gesetz wirkt nun nicht bloß innerhalb des Taktganzen zwischen seinen Teilen, sondern auch zwischen mehreren Taktganzen. Diese werden durch den intensiver betonten ersten Eindruck jedes Taktes voneinander getrennt. Mit ihm beginnt nun ein Spannungsgefühl, das sich bis zum Schlusse des Taktes steigert, die neue Takteinheit erwartet und mit Eintritt derselben sinkt, sich löst, um alsbald wieder einzusetzen. So wird jeder Takt, jedes rhythmische Ganze durch den regelmäßigen Gefühlsverlauf als Einheit charakterisiert und von seinesgleichen gesondert. Damit ist die vereinheitlichende Wirkung des Rhythmus erklärt. Er vertritt die Synthese, er ermöglicht die Entstehung von, wenn auch locker gefügten, akustischen Zahlvorstellungen. — Akustische Empfindungen können im elementaren Rechenunterrichte nicht zu Grunde gelegt werden, wohl aber können sie zur Unterstützung der Zahlauffassung im allgemeinen benutzt werden. Nachdem die Zahlvorstellung durch Raumanschauung gewonnen worden ist, lassen wir die Kinder $^3/_4$, $^4/_4$ Takt klopfen, singen oder erinnern sie an das Klopfen der Steinsetzer und Drescher. Dadurch wird die Zahlvorstellung sicher verstärkt. Akustische Zahlauffassung doch einigermaßen zu pflegen, ist noch aus einem andern Grunde wichtig und wünschenswert. In jeder Klasse kommen Kinder vor, welche sich mehr oder weniger ausgeprägt als sog. Sinnestypen charakterisieren, d. h. ihr Vorstellungsleben entlehnt seine Elemente mehr oder weniger ausschließlich einem bestimmten Sinnesgebiete, entweder den Gehörseindrücken oder den Gesichtseindrücken. Danach kennzeichnen sie sich als Gehörstypen oder Gesichtstypen. Wenn auch Extreme des einen oder andern nur selten vorkommen werden, so wird der Lehrer nach sorgfältiger Untersuchung doch bei Einzelnen Spuren irgend eines Typus, z. B. des Gehörstypus, entdecken

können. Solche Kinder fassen die visiblen Zahlvorstellungen nur sehr schwer auf, und denen gilt es durch Pflege der akustischen Zahlvorstellungen entgegenzukommen. Wir können also zusammenfassend die Frage, ob akustische Zahlvorstellungen möglich sind, dahin beantworten: Kleine akustische Zahlvorstellungen lassen sich mit Hilfe des Rhythmus gewinnen. Sie dürfen der Zahlvorstellung nicht zu Grunde gelegt werden, können sie aber unterstützen und sind daher im Unterrichte, auch in Rücksicht auf etwa vorkommende Gehörstypen zu pflegen. — Wir fassen nunmehr die erste Antwort auf die Frage: Welche Anforderungen sind an ein gutes Anschauungsmittel zu stellen? zusammen. Sie lautet: Angesichts der Tatsache, daß Gesichts- und Tastsinn am geeignetsten sind zur Vermittlung von Zahlanschauungen, muß ein Zahlanschauungsmittel am besten aus körperlichen Raumgrößen bestehen; doch sind graphisch dargestellte Raumgrößen unter Umständen kaum weniger zweckmäßig. Akustische Zahlvorstellungen sind möglich, sollen auch gepflegt werden, doch nur unterstützungsweise.

Der Satz, daß der Raum sich am besten zur Zahlanschauung eigne, ist nur im allgemeinen richtig. Soll er unter allen Umständen richtig sein, so bedarf er einer Einschränkung. Der Raum darf kein Kontinuum, sondern muß ein Diskontinuum sein oder, wie wir früher sagten, ein aus diskreten Raumgrößen zusammengesetzter Komplex. Diese Forderung ist so wichtig, weil mit ihr der psychische Prozeß der Differenzierung steht und fällt. — Wir beantworten nun noch die Frage: Wie kann eine anschauliche Differenzierung erleichtert werden? Die Antwort erstreckt sich auf die Form, Farbe der Raumgrößen und ihre Entfernung voneinander. In Hinsicht auf die Form ist der Kreis-, bezüglich Kugelform der Vorzug zu geben gegenüber der Strich- oder Quadrat- bezüglich Würfelform. Der Grund liegt darin, daß das

Auffassen einer Strich-, Quadrat- oder Würfelreihe bald ermüdet, daß ferner derartige Reihen, da sie von geraden gleichgerichteten Linien begrenzt sind, sich in ihrer Gesamtheit dem Kontinuum nähern. Alle diese Mängel erschweren den psychischen Prozeß der Differenzierung. Sie fallen weg bei Kreis-, bezüglich Kugelreihen, da hier die Begrenzungslinien stetig gebogen und unterbrochen sind. Noch aus einem andern Grunde gebührt der Kreisform der Vorzug: sie ermöglicht ein ruhiges Anschauen, da sich das Auge nur auf die Mitte zu richten braucht, um jeden andern Punkt gleich gut zu erkennen, weil ja die Peripherie überall gleichweit vom Mittelpunkte entfernt ist. Striche dagegen muß man nach ihrer Längenausdehnung abschätzen, wozu ein Auf- und Niedergehen der Augen nötig ist oder gar noch eine Seitenbewegung wie bei Quadraten. Das Anschauen runder Formen ist mit einem Lustgefühl verbunden, während sich bei anderen Formen ein gewisses Unlustgefühl geltend macht, welches natürlich die Auffassung erschwert. — Auch die Entfernung der Einheiten ist für die Differenzierung der Gesamtheit wichtig. Je größer nämlich jene — natürlich innerhalb gewisser Grenzen — ist, desto leichter wird diese. Am leichtesten und sichersten ist die Differenzierung, wenn die Zwischenräume dieselben Ausdehnungen aufweisen wie die Objekte selbst. — Hervorragenden Einfluß übt endlich der Farbenkontrast zwischen Einheiten und Hintergrund aus. Je größer er ist, desto müheloser wird die Differenzierung. Daher eignen sich Schwarz auf weißem Grunde am besten als Farben für Zahlanschauungsmittel. — Wir fassen nunmehr unsere zweite Antwort auf die Frage: Welche Anforderungen sind an ein Zahlanschauungsmittel zu stellen? zusammen. Sie lautet: Der der Veranschaulichung dienende Raum muß aus diskreten Größen bestehen zum Zwecke einer anschaulichen Differenzierung. Um diese zu erleichtern, ist für die Einheiten die Kreis- bezüglich Kugelform, schwarze Farbe gegenüber weißem Grunde und eine Ent-

fernung voneinander zu wählen, die ihrer Ausdehnung selbst entspricht.

Alle Anforderungen an das Zahlanschauungsmittel sind natürliche Konsequenzen aus der Theorie über die Entstehung der Zahlvorstellungen. Die bisher aufgestellten ergaben sich notwendig aus dem psychischen Prozesse der Differenzierung. Es bleibt uns nun noch übrig, die Anforderungen aufzusuchen, welche der Prozeß der Synthese an das Anschauungsmittel stellt. Synthese ist Zusammenfassung, Vereinheitlichung des Differenzierten. Die Faktoren, welche diesen Vorgang wesentlich erleichtern und beschleunigen, sind Gleichartigkeit, bezüglich Gleichheit. Daher müssen die einzelnen Raumgrößen des Anschauungsmittels möglichst gleich sein nach Form und Farbe. — Wichtig für die Synthese ist auch die Zahl der Eindrücke, welche simultan aufgefaßt werden sollen. Sie ist im allgemeinen abhängig von der Größe des physiologischen Sehfeldes. Der Dingkomplex darf in seiner räumlichen Ausdehnung nicht die Grenzen überschreiten, jenseits deren keine optische Gesamtauffassung mehr möglich ist, da darüber hinaus auch eine psychische Gesamtauffassung, Synthese, nicht mehr existiert. Kurz: Der Dingkomplex muß übersichtlich sein. — Zum Schluß noch eine wichtige Forderung, die dem zwischen akustischen Eindrücken beobachteten Rhythmus entspricht. Es wurde schon dargelegt, worin dieser besteht, und wie sich seine die Synthese fördernde Kraft erklärt. Ihm ist auf dem Gebiete des Räumlichen gleichbedeutend die Symmetrie, d. h. hier die regelmäßige Aufeinanderfolge der Raumgrößen. Wie innerhalb des rhythmischen Ganzen, so wechseln auch innerhalb eines symmetrischen Ganzen Spannungs- und Lösungsgefühle miteinander ab und umschlingen es wie mit einem Einheitsbande. Auch das dabei sich einstellende Lustgefühl ist ein für die Beschleunigung des psychischen Vorganges nicht zu unterschätzender Faktor. Daher ist zu fordern: Die einzelnen Raumgrößen müssen symmetrisch angeordnet

sein. — Wir fassen nun insgesamt die Antwort zusammen auf die Frage: Welche Anforderungen sind an ein Anschauungsmittel zu stellen?

I. Zur Ermöglichung, bezüglich Erleichterung der Differenzierung:

1. Diskrete Raumgrößen. 2. Kreisform. 3. Farbenkontrast. 4. Größtmögliche Entfernungen.

II. Zur Ermöglichung, bezüglich Erleichterung der Synthese:

1. Gleiche Raumgrößen nach Farbe und Form. 2. Übersichtlichkeit. 3. Symmetrische Anordnung.

III.

Wir haben nun einen Maßstab für die Auswahl eines Anschauungsmittels und kommen nun zu der Frage: *Welches Zahlanschauungsmittel entspricht obigen Forderungen am besten?* Der Zahlanschauungsmittel gibt es sehr viele. Wollen wir sie nach bestimmten Gesichtspunkten gruppieren, so können wir unterscheiden solche, bei welchen die Einheiten *körperlich* und solche, bei denen sie *graphisch* dargestellt sind oder solche, welche sich durch *reihenförmige* und solche, welche sich durch *gruppenförmige* Anordnung der Einheiten charakterisieren. Zu den weitverbreitetsten Anschauungsmitteln körperlicher Darstellung gehören Russische Rechenmaschine und Tillichscher Rechenkasten, beide zugleich Repräsentanten des Prinzips der Reihe, während bei den sog. Gruppenzahlbildern die gruppenförmige Anordnung zur Geltung kommt, gleichzeitig auch in der Regel die graphische Darstellungsweise. Zwei der bekanntesten seien hier aufgeführt. Es sind dies (1.) die Bornschen und (2.) die Layschen Gruppenzahlbilder, auch quadratische Zahlbilder genannt.

1.

2.

Unter beiden Darstellungen gibt der Verfasser den Bornschen Zahlbildern den Vorzug, weil sie in Hinsicht auf die Darstellung der Rechenoperationen die Layschen an Brauchbarkeit übertreffen, in ihrem Werte für die Bildung von Zahlvorstellungen diesen aber kaum nachstehen. Unter den reihenförmigen Anschauungsmitteln ist zweifellos der Tillichsche Rechenkasten das beste. Die Bornschen Zahlbilder und den Tillichschen Rechenkasten wollen wir nun einander gegenüberstellen und die Frage beantworten: Welches Anschauungsmittel entspricht den obigen Forderungen am meisten? Die Prüfung vollständig durchzuführen, ist wohl kaum nötig. Für welches Anschauungsmittel die meisten Gründe sprechen, ist leicht ersichtlich. Nur in Bezug auf zwei der aufgestellten Forderungen wollen wir beide vergleichend betrachten. Es sind dies jene beiden Bedingungen, auf welche sich Differenzierung und Synthese vor allem stützen, nämlich Anordnung und Entfernung der einzelnen Einheiten. Dabei ergeben sich für den Tillichschen Rechenkasten zwei Mängel: 1. Die Entfernungen der Einheiten voneinander sind zu gering; infolgedessen ist das Ganze schwer zu differenzieren. Besonders scharf trat dieser Mangel zu Tage am Original-Rechenkasten, da bei dessen Würfelsäulen die Einheiten überhaupt nicht voneinander getrennt waren. Aber auch in der durch *Müller* verbesserten Ausgabe (schwarzgefärbte Rillen) ist dieser Mangel nicht ganz gehoben. Die Zahlstäbe erscheinen zu wenig als Vielheit, zu sehr als Einheit. 2. Zwar ist das andrerseits ein Vorteil für die Synthese. Derselbe wird aber illusorisch gemacht durch den andern Mangel, die reihenförmige Anordnung. Eine größere Reihe ist unübersichtlich und erschwert die simultane Auffassung, ja macht sie bald ganz unmöglich. Trotz dieser schwerwiegenden Mängel wird der Rechenkasten von verschiedenen Seiten, u. a. auch von Dr. *Hartmann*, als das in jeder Beziehung bei weitem brauchbarste Anschauungsmittel bezeichnet. Diese hohe, sicher übertriebene Wert-

schätzung erklärt sich nur aus einer Unterschätzung der erwähnten beiden Mängel. Diese wieder stützt sich auf eine Theorie über die Entstehung der Zahlvorstellung, welche von der Beetzschen wesentlich abweicht. Diese Theorie in Kürze darzustellen, ihre Haltbarkeit zu prüfen und dann zu untersuchen, ob die gegen den Rechenkasten gemachten Einwände wirklich unterschätzt werden dürfen, soll unsere weitere Aufgabe sein.

Auch Hartmann ordnet die Zahlvorstellung den Beziehungsvorstellungen unter, und zwar handelt es sich bei ihr um eine bestimmte Mengebeziehung. Diese Beziehungsvorstellung weicht in ihrer Entstehung vollständig von der Entstehung der sogenannten Qualitätsvorstellungen ab. Die unmittelbare sinnliche Anschauung genügt nicht, sie hervorzubringen, führt vielmehr nur zur Vorstellung einer unbestimmten Anzahl von Dingen. Zwischen die sinnliche Wahrnehmung und das Bewußtwerden einer bestimmten Mengebeziehung muß sich ein rein psychischer Akt, die Vergleichung, einschieben, welche in einer Beziehung der Einheit zur vorliegenden Vielheit besteht. Das Resultat dieses Beziehens ist eine bestimmte Mengebeziehung, die Zahlvorstellung. Die Vergleichung ist aber keine Augenblicksleistung, sie geht successive vor sich. Das Kind kann z. B. von Haus aus nicht ohne weiteres die Beziehung der Einheit zur Vielheit 5 finden, sondern gelangt stufenweise zu diesem Endresultate. Es vergleicht nämlich zuerst die Einheit mit der Vielheit 2, dann mit der Vielheit 3, dann mit der Vielheit 4, endlich mit der Vielheit 5. Das Ergebnis dieser einzelnen Vergleichungen drückt das Kind mit Zahlnamen aus; der sprachliche Ausdruck der letzten Vergleichung ist zugleich der Name für die sich ergebende Zahlvorstellung. Um also zu Zahlvorstellungen zu gelangen, muß das Kind zählen. »Um zu einer bestimmten Zahl zu gelangen, genügt also nicht die einfache ruhende Wahrnehmung durch Vermittlung

der Sinne und eine damit verbundene Relationsabstraktion« (d. h. Heraushebung der Zahlbeziehung), »sondern es muß noch etwas hinzukommen, was rein geistiger Natur ist, unabhängig von der sinnlichen Wahrnehmung, der Zählakt.«[1]) Der Zählakt aber ist nur das äußere Zeichen für einen psychischen Akt, der in Gestalt einer fortlaufenden Vergleichung im Kinde sich abspielt und in seinem Endgliede diejenige Mengebeziehung darstellt, welche in der Zahlvorstellung ausgedrückt ist. Damit spricht Hartmann der Dingwahrnehmung die kausale Bedeutung für die Entstehung der Zahlvorstellung ab und überträgt sie auf den Zählakt, bezüglich den psychischen Akt der Vergleichung, der bewußt, willkürlich vor sich geht, sich über die Grenzen des psychischen Mechanismus erhebt und unsere logische Fähigkeit in Anspruch nimmt, also weit verschieden ist von der primitiven, psycho-physischen Vergleichung, die Beetz für die Entstehung der Zahlvorstellung in Anspruch nimmt. Hartmann sieht in der Anschauung lediglich ein notwendiges Übel, nur deshalb erforderlich, weil es dem Zählen Anhaltepunkte bietet und das Rohmaterial für die Vergleichung liefert. Denn er sagt: »Was die Anschauungsmittel im Rechenunterrichte zu leisten vermögen, kann nur dieses sein: Sie bieten Objekte dar, welche den zur Gewinnung bestimmter Zahlen erforderlichen Zählakt so begünstigen, daß er sich schließlich mit einer nicht mehr ins Bewußtsein fallenden Schnelligkeit und Leichtigkeit vollzieht.«[2]) Das ist die Hartmannsche Theorie. Charakteristisch für sie ist die untergeordnete Stellung, welche die Anschauung einnimmt. — Diese Tatsache aber macht uns die Geringschätzung erklärlich, welche man von dieser Seite den oben genannten beiden Mängeln des Rechenkastens entgegenbringt: Sie beeinflussen den Zählakt, also auch die Entstehung der Zahlvorstellung in keiner Weise störend; daher

[1]) A. a. O. S. 328.
[2]) A. a. O. S. 329.

werden sie übersehen. Ob wir sie aber wirklich ignorieren dürfen, hängt von der Haltbarkeit der eben vorgeführten Theorie ab, die wir nun prüfen wollen, indem wir uns fragen: Können Zahlvorstellungen durch Zählen, bezüglich den dahinter stehenden Prozeß der Vergleichung entstehen?

Bevor wir diese Frage beantworten, wollen wir ein schon erwähntes Moment der »Zähltheorie« jetzt schärfer hervorheben: Es ist die reine Successivität des Entstehungsvorganges. Hartmann kennt überhaupt nur successives Vorstellungsleben; er leugnet jegliche Simultaneität. »Selbst nicht den einfachsten Fall, die ursprüngliche, simultane Auffassung von zwei Punkten lassen wir gelten.«[1]) Das ist wichtig für unsere weiteren Erörterungen, da auf dieser Voraussetzung die ganze Theorie aufgebaut ist, mit ihr stehen und fallen muß. — Es fragt sich nämlich, ob unter dieser Voraussetzung eine Vergleichung im Sinne Hartmanns überhaupt möglich ist? Bei einer Vergleichung muß jede der zwei Vorstellungen, bezüglich Vorstellungsgruppen, die verglichen werden sollen, als Ganzes bewußt werden, in unserm Falle einerseits die Einheit, andrerseits die Vielheit. Ist das aber möglich für den, der ausschließlich nur successives Vorstellungsleben kennt? Nein! Für ihn löst die Vielheit sich in ihre einzelnen Einheiten auf, die nacheinander ins Bewußtsein treten. Infolgedessen kann stets nur Einheit auf Einheit, nie aber Einheit auf Vielheit bezogen werden. Unter alleiniger Voraussetzung der Successivität ist also eine Vergleichung im Sinne Hartmanns einfach unmöglich. Welchen Sinn und Erfolg hat aber dann das Zählen? Auf jeden Fall nicht den behaupteten: Denn wenn jemand zählt 1 Kugel, 2 Kugel, 3 Kugel, so vermutet man dahinter folgende Vergleichungen: 1 K. : 1 K., 1 K. : 2 K., 1 K. : 3 K. In Wirklichkeit aber hat der Zählende diese Vergleichungen ausgeführt: 1 K. : 1 K., 1 K. : 1 K.,

[1]) A. a. O., S. 361.

1 K. : 1 K. Die Resultate derselben sind aber nicht die Zahlvorstellungen 1 K., 2 K., 3 K., sondern dreimal die Zahlvorstellung 1 K. Der psychische Vorgang ist also ein ganz anderer und hat zu ganz anderen Resultaten geführt, als der Zählende vorgibt. Wenn die beim Zählen gebrauchten Zahlnamen doch einigen Sinn ergeben sollen, so können sie höchstens als unterscheidende Zunamen für die einzelnen Gegenstände aufgefaßt werden, ähnlich wie Eigenschaftswörter oder Ordnungszahlwörter. Dann müßte der Zählende auch richtiger sagen: Kugel 1, Kugel 2 usw. Also: Zählen allein auf dem Grunde der Successivität führt nie und nimmer zu Zahlvorstellungen. Dazu bedarf es einer anderen psychischen Fähigkeit, der Simultaneität, welche uns ermöglicht, eine Vielheit im Bewußtsein zusammenzufassen und als Ganzes der Einheit gegenüberzustellen. Auch die »Zähler« brauchen sie und müssen mit ihr arbeiten, wollen sie außer der 1 auch andere Zahlvorstellungen bilden. — Nun aber können und müssen wir dem Zählakte eine kausale Bedeutung für die Entstehung der Zahlvorstellung absprechen. Die Zahlvorstellung ist vollendet mit der simultanen Auffassung der entsprechenden Vielheit, und das Zählen ist weiter nichts als eine rein mechanische, sich ohne alles Vergleichen abspielende Tätigkeit zur Feststellung eines Namens für die neue Vorstellung. Darauf beschränkt sich uns die Bedeutung des Zählaktes. Er folgt der Zahlvorstellung, geht ihr aber nicht voran.

Unsere Beweisführung gründet sich auf die Annahme der Simultaneität. Ist deren Vorhandensein aber auch wirklich eine bewiesene Tatsache? Bedeutende Methodiker und Psychologen der Gegenwart vertreten diese Überzeugung auf Grund ihrer Beobachtungen und Experimente, so z. B. *Lay* und *Wundt.*[1]) Jener nennt das simultan, was innerhalb eines Zeitraumes von $1-1\frac{1}{2}$ Sekunden wahrgenommen, bezüglich vorgestellt worden ist. Das ist eine

---

[1]) *Wundt*, Grundriß der Psychologie, 6. Aufl., S. 254.

Spanne Zeit, in der von einem successiven Durchlaufen einer Vielheit gewiß nicht die Rede sein kann. Auch die Zahl der Eindrücke, die gleichzeitig bewußt werden können, ist experimentell von den Genannten festgestellt worden. Sie geben sie auf 4—6 an. Dabei ist aber zu bedenken, daß die Grenze der Simultaneität schwankt, je nach dem Grade der Übersichtlichkeit der Vielheit. Die Gruppe gestattet die simultane Auffassung bis zur 6, die Reihe nur bis zur 3. Darüber hinaus müssen alle Zahlen als Summen vorgestellt werden, die 7 z. B. als 6 + 1. Zwischen den Teilvorstellungen herrscht natürlich Successivität. Derartige Zahlvorstellungen verlieren in dem Maße an Klarheit, wie sie an Größe wachsen. In der Gruppe sind sie bis zur 12 noch ziemlich deutlich, in der Reihe verschwimmen sie schon bei 7 und sind endlich ganz unmöglich. — Nach diesen kleinen Erörterungen über den Umfang der simultanen Auffassung, an die wir weiter unten wieder anknüpfen müssen, fassen wir unser Urteil über die Hartmannsche Theorie kurz zusammen: Sie will Zahlvorstellungen successive durch Zählen gewinnen lehren. Das Zählen aber ist widersinnig, solange man die Simultaneität leugnet und erhält eine ganz andere, untergeordnete Bedeutung, sobald man sie zugibt. Dann muß man die Beetzsche Theorie anerkennen, nach welcher Differenzierung und Synthese auf Grund unmittelbarer, sinnlicher, simultaner Wahrnehmung zu Zahlvorstellungen führt.

Wer aber diese Theorie vertritt, wird auch die praktischen Folgerungen aus ihr, wie eben in Bezug auf das Anschauungsmittel, anerkennen, der wird nicht über Mängel hinwegsehen können, welche jene beiden Fundamentalvorgänge erschweren oder gar vereiteln. Diese peinliche Tatsache tritt aber ein beim Tillichschen Rechenkasten. Ist die zu große Einheitlichkeit der Würfelsäulen der Differenzierung hinderlich, so bringt es die reihenförmige Anordnung mit sich, daß größere Zahlvorstellungen nicht mehr in der erforderlichen Deutlichkeit vermittelt

werden können und eher unmöglich werden, als für den Elementar- und weiteren Rechenunterricht wünschenswert und dienlich ist, nämlich schon vor der 12, etwa bei 8. — Diese Mängel aber fallen weg bei den Gruppenzahlbildern, z. B. bei den Bornschen, da bei ihnen Entfernung der Einheiten und Übersichtlichkeit des Ganzen zur Genüge vorhanden sind. Niemand wird die vielen Vorzüge des Rechenkastens leugnen wollen und können. Sobald es sich aber um Auswahl eines Anschauungsmittels handelt, wird man auf Grund der Beetzschen Theorie zum Besseren vor dem Guten, zu Gruppenzahlbildern vor dem Rechenkasten greifen. — Damit ist die Frage: Welches Anschauungsmittel entspricht diesen Anforderungen am besten? beantwortet und begründet.

Wir sind am Schlusse unserer Ausführungen angelangt. Sie wollten die Ansichten zweier Rechenmethodiker über die Entstehung der Zahlvorstellung darlegen und die Theorie für die Auswahl eines Anschauungsmittels nutzbar machen. Dabei kam es dem Verfasser darauf an, die innige Wechselwirkung zwischen psychologischer Theorie und pädagogischer Praxis aufzudecken. Dieser Zusammenhang erstreckt sich aber nicht bloß auf die Auswahl des Anschauungsmittels, sondern auch auf die Benutzung desselben, die ganze unterrichtliche Behandlung. Auch hier soll und kann die Psychologie die Ratgeberin des Lehrers und durch ihn eine wohlmeinende Freundin des Lernenden sein.

Naturgeschichtliche
Lehrausflüge
(Exkursionen).

Von

E. Scheller,
Seminarschullehrer in Eisenach.

Pädagogisches Magazin, Heft 250.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1905

»Das Anschauen ist die wichtigste unter den bildenden Beschäftigungen des Kindes.«
(Herbart, Pestalozzis Idee eines A B C der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt.)

I.

Vorbemerkung: Bereits im Jahre 1879 erschien in den »Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht« ein Aufsatz über »die naturkundlichen Exkursionen.« Da er in neuerer Zeit mehrfach verlangt worden ist, die betreffenden Nummern der Zeitschrift aber zu Ende gehen, hielt ihr verehrter Herausgeber eine Sonderausgabe des Aufsatzes für angezeigt. Ein bloßer Neudruck würde ja einiges historisches Interesse haben, vielen Lesern aber wohl nicht zeitgemäß erscheinen. Deshalb ist der Aufsatz umgearbeitet worden. 1879 mußte er teilweise einen agitatorischen Zug erhalten, weil damals der naturgeschichtliche Unterricht sich zum größten Teile noch in dem Geleise der Formenbeschreibung und Systematik bewegte, und weil ihm noch von so mancher Seite »der geringste Wert unter allen Unterrichts-Zweigen« beigelegt wurde, »da er zu wenig bildende Momente enthalte.« Naturgeschichtliche Exkursionen begegneten noch häufig Mißtrauen und Widerspruch. Galten sie doch bei Laien und auch bei manchen Zunftmitgliedern nur als »Spaziergänge«, die dem ernsthaften Schulunterricht die Zeit wegnahmen und die Schüler zerstreuten. Das ist ja anders geworden — wenigstens auf dem Papier. Wenn man aber nach der Praxis ausschaut??

Wolle man deshalb den »Naturgeschichtlichen Lehrausflügen«, die nun mehr die praktische Seite betonen können, nochmals einen Ausflug in die Lehrerkreise gestatten. Vielleicht veranlassen sie den einen oder andern der Herren Kollegen, der gegen die »praktischen Ausführungen« noch mancherlei Bedenken hatte, recht viele Versuche zu machen.

Von einer Darlegung der pädagogischen Bedeutung der Schulausflüge im allgemeinen ist abgesehen worden, da diese in vielen Aufsätzen wohl zur Genüge erörtert worden ist.

Nur kurz soll begründet werden, daß sie zur Klärung und Erweiterung naturkundlicher, besonders naturgeschichtlicher Kenntnisse durchaus notwendig, zur Klärung und Veredlung menschlicher Gesinnung durchaus wünschenswert sind.

An Stelle weitläufiger »psychologischer Erörterungen«, die bis auf die »peripherischen Enden der Sinnesorgane« zurückgreifen, mögen einige Sätze stehen, die für die Gestaltung des Unterrichts recht wichtig sind:

1. Der Unterricht hat klare Vorstellungen, bezw. Vorstellungsgruppen zu schaffen.
2. Vorstellungen bezw. Vorstellungsgruppen entstehen auf zweifache Weise:
   a) durch sinnliche Eindrücke,
   b) durch phantasierende Tätigkeit.
3. Die Vorstellungen erster Art sind die Grundvorstellungen; sie sind die sichersten und haftbarsten.

   Die Vorstellungen zweiter Art können sich nur aus den Grundvorstellungen bilden. (Meist durch Vermittlung der Sprache.)
4. Je mehr Grundvorstellungen (Anschauungsvorstellungen) vorhanden sind, desto mehr Vorstellungen zweiter Art können gebildet werden. Je klarer die erstern sind, desto sicherer werden die zweiten werden.

5. Ebenso verhält es sich mit den Vorstellungsgruppen (Vorstellungskomplexen). Die Grundvorstellungsgruppen (durch sinnliche Anschauung entstanden) zeigen einen festen Zusammenhalt, während die sekundären, künstlich aufgebauten Gebilde nicht so fest verkittet sind, weshalb wir ihren Zusammenhang häufig »vergessen«.
6. Die phantasierende Energie baut auch mit den Vorstellungen zweiter Art weiter und schafft immer neue Gebilde. Je weiter diese sich von den Grundvorstellungen entfernen, desto zweifelhafter wird ihre Richtigkeit; sie bedürfen deshalb häufig einer Prüfung an den sichern Grundlagen, wenn sie der Gefahr, bloße »Phantastereien« zu werden, entgehen wollen.
7. Der Verstand reicht nur soweit wie der Vorstellungskreis reicht — keinen Schritt weiter.

Aus diesen Sätzen folgt, daß aller Unterricht »Anschauungsunterricht« bezw. auf Anschauungsvorstellungen gegründet sein muß. Das ist nun eine längst ausgemachte Sache.

Weiter folgt daraus auch die Notwendigkeit von Lehrausflügen im allgemeinen, von naturgeschichtlichen im besondern.

Am frühesten hat man ihre Notwendigkeit wohl für die geographische Heimatkunde erkannt, für die ja auch schon längst vortreffliche Anweisungen mit ausführlichen Beispielen erschienen sind. Heute würde es jeder Lehrer als Beleidigung auffassen, wenn man ihn im Verdacht hätte, er »triebe Heimatkunde« bloß oder hauptsächlich in der Schulstube.

Derselbe Lehrer wolle aber auch einmal seinen andern Unterricht, z. B. »im Deutsch« auf Verbalismus hin prüfen. Hat er es schon einmal getan bei Paul Gerhardts herrlichem »Sommerlied« oder bei »Schäfers Sonntagslied« von Uhland? Nicht nur Stadtkinder, sondern auch solche vom Lande stehen diesen und so manchen

andern-schönen Literaturstücken verständnislos gegenüber, wenn nicht ausgiebige Vorbereitungen auf Lehrausflügen getroffen wurden. (Weiteres s. in den Aufsätzen von *Lomberg.*)

Für den naturgeschichtlichen Unterricht sind Ausflüge mindestens ebenso notwendig wie für den geographischen. Das »Anschauungsprinzip« ist hier zwar auch schon längst »als das allein richtige« anerkannt. Wer würde heute noch Naturkunde »an der Hand von Lesestücken« lehren wollen!

Wirkliche Pflanzen, ausgestopfte und sogar lebendige Tiere, wirkliche Mineralien und Felsarten, Modelle, Abbildungen, Apparate, Versuche werden in jeder Schule vorgeführt.

Gewiß ein höchst erfreulicher Fortschritt. Sind wir aber damit dem Anschaungsprinzip vollständig oder auch nur »soweit als möglich« gerecht geworden?

Solange man das Hauptgewicht des naturgeschichtlichen Unterrichts auf Formenkenntnis und Einteilung (Klassifikation) der Naturkörper legte, konnte man sich bei den genannten Anschauungsmitteln beruhigen. Denn für diese Zwecke genügt es z. B., wenn man von einer Eiche einen Zweig mit Blüten, Früchten und Blättern, von einer Kuh Gebiß, Magen, Hörner und Hufe zur Verfügung hat.

Seitdem aber das »biologische Prinzip«, nach welchem das Hauptgewicht auf die Lebenserscheinungen zu legen ist, sich allseitige Anerkennung verschafft hat, bedürfen die Anschauungsmittel einer Erweiterung. Man muß jetzt wenigstens eine größere Anzahl von Naturkörpern als lebendige Einzelwesen, als ganze, vollständige Geschöpfe zur Anschauung haben.

Aber kein Vogel der Schulsammlung zwitschert oder singt; kein Frosch hüpft ins Wasser; kein Schmetterling »gaukelt« von Blume zu Blume. Alle sind tot, ganz tot und lassen uns höchstens vermuten, wie sie gelebt haben, oder wie sie leben würden, wenn sie lebendig wären.

Ferner: Teile, Präparate, Modelle und Abbildungen stellen immer nur einen Moment aus dem Leben des Geschöpfes vor; von der Lebensgeschichte, von dem Werden und Vergehen verraten sie nichts.

Nehmen wir also lebendige Geschöpfe und ganze Geschöpfe!

Ein einsichtiger und fleißiger Lehrer bringt nicht bloß »Pflanzenleichen« in das Schulzimmer. Sorgfältig werden eine Anzahl Pflanzen in Töpfen oder im Schulgarten aus Samen gezogen und bis zur Samenreife gepflegt. Statt eines Spiritus- oder Trockenpräparats des Teichfrosches sehen die Schüler in einem Glase oder Aquarium Froschlaich, Kaulquappen und Fröschchen mit zwei und vier Beinen; Schmetterlinge entwickeln sich aus Raupen; Sumpfschnecken weiden auf einer Algenwiese usw.

Sicher sind das sehr lobenswerte, ja sehr notwendige Veranstaltungen. Aber »die freie Natur« können sie nicht ganz ersetzen. Denn viele Geschöpfe können wir schon nicht wegen ihrer Größe im Schulzimmer vorführen, z. B. einen Eichbaum, eine grasende Kuh. Deshalb muß man immer wieder zu Teilen, Modellen und Abbildungen greifen. Wie anders wirkt aber eine »hundertjährige« Eiche, ein Eichwald in der freien Natur! Wie anders ein wogendes Saatfeld als ein paar Kornhalme!

Und wie steht es mit dem Naturleben in der Schulstube? Nur in der »freien Natur« verhalten sich die Geschöpfe »naturwahr«; nur »unter natürlichen Verhältnissen«, wenn sie sich frei regen und recken können, erkennen wir, wie Einrichtungen und Eigenschaften der Geschöpfe mit ihren Lebensverrichtungen zusammenstimmen.

Mit der Betrachtung eines Einzelwesens gibt sich der heutige naturgeschichtliche Unterricht aber nicht zufrieden.

»Der Reichtum der Naturwissenschaft besteht nicht mehr in der Fülle, sondern in der Verkettung der Tatsachen. — Die Natur ist für die denkende Betrachtung Einheit in der Vielheit, Verbindung des Mannigfaltigen

in Form und Mischung, Inbegriff der Naturdinge und der Naturkräfte als lebendiges Ganzes. — Jede Klasse von Erscheinungen führt den wißbegierigen Beobachter zu einer andern, durch welche sie begründet wird oder die von ihr abhängt. — Was mir den Hauptantrieb gewährte, war das Bestreben, die Erscheinungen der körperlichen Dinge in ihrem allgemeinen Zusammenhange, die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes aufzufassen.«

Mit einer Naturanschauung, die durch die vorstehend angeführten Worte *Alexanders von Humboldt* (Kosmos, Vorrede, 1844) gekennzeichnet ist, haben sich nach und nach so weite Kreise befreundet, daß ihr auch die Schule Einlaß gewähren mußte. Sie darf als die den jetzigen naturkundlichen Unterricht beherrschende bezeichnet werden. Daß man ihr im Unterricht nur durch Einfügung von Ausflügen in die Lehrstunden gerecht werden kann, ist unschwer einzusehen.

Sobald wir ein Tier, ein Gewächs, ja auch ein Gestein in die Schulstube bringen, ist es aus den vielfachen Wechselbeziehungen, durch die es mit seiner natürlichen Umgebung verknüpft war, herausgerissen. Diese Beziehungen wollen wir ja aber kennen lernen. »In der Schulstube«, schrieb ich 1879, »läßt sich, was diesen Punkt betrifft, der eigenen, wirklichen Anschauung sehr wenig darbieten. Ich will nur an einiges erinnern: Einwirkung der Atmosphärilien auf die Pflanzenwelt; Einfluß der Beleuchtung und Temperatur, überhaupt aller derjenigen Erscheinungen, die unter dem Begriff ‚Klima‘ zusammengefaßt werden. Man beobachte nur eine Fichte im geschlossenen Stand und freistehend; die Veränderung des Baumwuchses mit zunehmender Erhebung über dem Meeresspiegel; dieselbe Pflanze auf unfruchtbarem und dürrem Boden und dann auf feuchtem und fettem: dort mit einem einzigen dürftigen Blütenköpfchen auf nur fingerhohem Stengel, mit ebenso dürftigen als stark behaarten Blättern besetzt, hier umgewandelt in eine statt-

liche Staude mit hundert prächtigen Blüten, saftstrotzenden, glänzend grünen, völlig kahlen Blättern. Welch reicher Stoff zu den interessantesten Beobachtungen ist schon durch einen Teich gegeben, der trocken gelegt werden soll! Welche von den Pflanzen, die seither seine Ufer zierten, werden die Austrocknung überleben? Welche Veränderung werden diese erleiden? Wie wird die Tierwelt des Ortes verändert werden? usw.

In Bezug auf die Tierwelt erinnere ich an das Leben der Ameisen, ihr Verhalten zu ihren Freunden und Feinden; an das plötzliche Auftreten von Tieren an bestimmten Orten oder an ihr Verschwinden. Ferner seien erwähnt die hochinteressanten Wechselbeziehungen, in welchen Tier- und Pflanzenwelt zueinander stehen, z. B. die Befruchtung der Pflanzen durch die Insekten, die Kostgänger bestimmter Pflanzen u. dgl.

Auch die Mineralogie bedarf der Exkursionen. Über die Lagerungsverhältnisse der Felsarten werden sich ohne Anschauung in der Natur nie richtige Vorstellungen bilden; die geologische Wirkung des Wassers wird ohne Anschauung nicht begriffen. Der Einfluß der Boden-Form und Zusammensetzung auf die Tier- und Pflanzenwelt wird am deutlichsten an Ort und Stelle werden.«

Ob es aber für den Unterricht wirklich der Mühe lohnt, die Einzelbetrachtung durch eine auf den Zusammenhang der Erscheinungen gerichtete Naturbetrachtung zu ergänzen, mögen folgende zwei Darstellungen zeigen:

»Die Buche ist einer der schönsten Waldbäume. Kräftig erhebt sich der runde Stamm; glatt umschließt ihn die silbergraue Rinde. Ast und Zweig treten erst in der Höhe hervor; sie greifen wie Tannenzweige aus und drängen ihre Fächer zu einem einzigen Gewölbe zusammen. Das Laub quillt in üppiger Fülle hervor; jedes Blatt ein Spiegel, der im Sonnenlicht schimmert. Die Buche gehört zu den einhäusigen Pflanzen; ihre Staubgefäßblüten bilden ein fast kugeliges Kätzchen. Die Stempelblüten stehen einzeln. Die Buchecker ist eine

1—2samige Nuß. Das Holz dient besonders dem Drechsler; die Samen liefern Öl.« *(Hummel.)* — »Treten wir ein in das Innere der Hochwaldhallen der Buche. Sie sind herrlich und majestätisch, diese glattrindigen, über 100 Fuß hohen Säulenstämme mit ihren halbkugeligen oder stumpfkegelförmigen, dicht und freudig grün belaubten Kronen, welche sich gegenseitig die Äste und Zweige wie Arme und Hände reichen, um ein Schirmdach zu bilden, durch welches sich nur hie und da ein Sonnenstrahl mit zitterndem Schwanken schleichen kann. Aber still, fast unheimlich still, kühl und dämmerig ist es in den von ihnen aufgebauten Hallen; kein Vogel läßt seine Stimme erschallen; nicht einmal das knarrende Klopfen des Spechtes ist zu vernehmen; nur hoch von den Wipfeln der Bäume ertönt wohl hie und da der zweitönige Ruf des Kuckucks oder das widerliche Geschrei nach Nahrung gieriger Bussarde. Woher aber diese Ruhe, diese Leere an lebenden Geschöpfen? — Ein Blick auf die uns umgebenden Baumstämme und die zwischen ihnen befindlichen Räume wird uns alles aufklären. Die Bäume sind glattrindig, frei von Moosanwüchsen, frisch und gesund; da klopft und bohrt der Specht keine Insekten heraus. Und in den Räumen zwischen diesen Bäumen wächst kein Gesträuch, in welchem ein Singvogel sich häuslich niederlassen und sein aus Insekten bestehendes, tägliches Brot finden könnte; ja auf dem mit raschelndem Laubabfalle bedecktem Boden selbst ist nur hie und da ein kleiner Wohnort von krautigen Pflanzen zu finden. Kein Wunder; denn einerseits läßt der dichte Schirm der Buchenbäume keinen belebenden Sonnenstrahl und keinen erquickenden Tautropfen durch sich durch in seine Hallenräume dringen, und andrerseits nehmen die wagrecht und verhältnismäßig flach unter der Bodenfläche sich ausstreckenden mächtigen Wurzeläste dieser Bäume mit ihren immer hungrigen Saugzasern alle Nahrung für sich in Anspruch. Wo aber kein Sonnenstrahl und kein Tau hingelangen kann, und wo auch das mütter-

liche Nahrungmagazin des Bodens mehr oder minder geschlossen ist, da können nur wenig Pflanzen gedeihen.« (*Senft.*)

Liest man die erste Darstellung für sich allein, so wird man sie gewiß tadellos finden. Nach dem Lesen der zweiten wird man aber wohl meinen, »in dieser stände doch mehr«.

Bei den auf die Wechselbeziehungen gerichteten Beobachtungen wird der aufmerksame Schüler bald erkennen, daß manche Beziehungen regelmäßig wiederkehren und manche nur »zufällig« auftreten; in einigen Fällen wird man überhaupt keine nachweisen können.

Am meisten werden jedenfalls die erstern das Interesse erregen; denn bei ihnen vermuten wir das Walten eines »Naturgesetzes«, mit dessen Erkenntnis unser Erklärungsbedürfnis zunächst beruhigt wird. Wir werden z. B. erkennen, »daß eine Gruppe von Geschöpfen gegenseitig aufeinander, oder auf einen gemeinschaftlichen Aufenthaltsort angewiesen ist«, weil das zu ihren Lebensbedingungen gehört. Eine solche natürliche Gruppe, wie sie z. B. von *Fr. Junge* in Kiel in seiner berühmten Schrift »Der Dorfteich« ausführlich geschildert worden ist, bezeichnet man nach *Möbius - Junges* Vorschlag bekanntlich als »Lebensgemeinschaft«. Wenn wir den Begriff etwas weit fassen, können wir solche finden im Moor, in der Heide, im Meer, im Urwald, in der Wüste usw. Wir können für unterrichtliche Zwecke noch etwas weiter gehen und auch die großen Gemeinschaften, in die der Mensch bemerkbar eingegriffen hat, hinzunehmen, wie das Feld, die Wiese, der Wald, die Alp.

Diese Landschaftsbilder sind für den naturgeschichtlichen Unterricht sehr beachtenswert; nicht nur wegen der in ihnen stattfindenden Wechselbeziehungen, sondern auch weil sie vor Verlierung in Einzelheiten bewahren und den Blick immer wieder auf ein Ganzes richten, und weil die heimatlichen es ermöglichen, daß wir lebendige Vorstellungen von außerheimatlichen gewinnen.

Die naturgeschichtlichen Lehrausflüge sind aber nicht nur angezeigt im unterrichtlichen Interesse, sondern mindestens ebensosehr im erziehlichen.

Ich leite diesen Teil des Aufsatzes vielleicht am wirkungsvollsten ein durch einen »Hilferuf« des bekannten Justizrats Dr. *Erich Sello*, den er soeben in der »Zukunft« (herausgeg. vom *Max. Harden*, 1904 No. 44) erschallen läßt.

»Gibt es denn kein Mittel, dem greulichen Vandalismus zu steuern, der unsere (nordischen) Kiefernwälder und unsere Dünen ihrer schönsten Zierde, ihres Blumenschmucks, zu entkleiden droht? Man schreit über Baumfrevel und achtet nicht des Blumenfrevels, den Leute, die sich gebildet nennen, täglich verüben. Einem Menschen, der die Natur wirklich liebt, muß das Herz bluten, wenn er auf seinen Wanderungen solchen falschen Naturfreunden begegnet — Scharen von Damen und Kindern, die als Ausbeute ihres Nachmittagsausflugs Lasten von ausgerupften Blumen heimschleppen. Ein Anblick, als käme eine Barbarenhorde mit Beute beladen aus Feindesland. — Tagaus, tagein sind sie am Werk, den Waldboden und die Dünenhänge kahlzurupfen, und bei diesem sinnlosen Zerstörungswerk dünken sie sich gar noch Blumenfreunde! Das Blumenpflücken ist gar so poetisch.

Und wäre es wenigstens wirklich Freude an den Blumen! Dann würden diese Blumenhunnen doch nur wegen des Egoismus zu schelten sein, womit sie, um die Farbe und den Duft einer Blüte für sich allein zu besitzen, Hunderte des Genusses berauben, auf den doch alle gleichen Anspruch haben. Freilich: wie unverständig ist auch dieser Egoismus! Denn die meisten dieser gepflückten Blumen welken, wie unsere zarten himmelblauen Glockenblumen, auf die es am meisten abgesehen ist, in der warmen Hand binnen wenigen Minuten, während sie ungepflückt noch Tage lang das Auge erfreut hätten. Aber in helle Empörung gerät man, wenn man auf Schritt und Tritt sehen muß, wie die gedankenlos abgepflückten

Blumen — ganze Sträuße — nach wenigen hundert Schritten achtlos wieder weggeworfen werden, weil die Räuber zu faul sind, um sich weiter mit dem Raub zu schleppen.«

Es ist schon arg!

Welcher Naturfreund hätte nicht schon häufig Ursache gehabt, sich über den geschilderten »greulichen Vandalismus« des Publikums zu entrüsten!

Und doch bin ich geneigt, ihn recht mild zu beurteilen. Ich erkenne in dem »Blumenhunnentum« zunächst die Äußerung einer guten Seite des Menschen: den Gefallen und die Freude am Naturschönen. Aber die Menschen sind noch nicht genügend »erzogen«. Die Erziehung hat eine bedauerliche Lücke offen gelassen: Einsicht und Gefühl in Hinsicht auf das Verhalten gegen Mitmenschen und andere Mitgeschöpfe sind nicht oder nur mangelhaft ausgebildet worden, der Zögling ist in diesem Punkte ein »Barbar, ein Vandale« geblieben.

Viel schlimmer steht es aber mit andern Erscheinungen. Nicht nur die Pflanzenwelt, sondern auch die Tierwelt und selbst die leblosen Gebilde der Natur haben oft unter dem »Hunnentum« zu leiden. Hier kann man nicht von der Äußerung einer guten Seite des Menschen reden, hier kommt seine böse zum Vorschein. Will man recht mild urteilen, so könnte man in vielen Fällen »Atavismus« annehmen, gegen den die Erziehung sich ohnmächtig erwies. Ich will von einer Aufzählung tagtäglich wahrzunehmender Äußerungen der Gefühllosigkeit und Roheit absehen und nur andeuten, was ich auch dazu rechne. Eben habe ich einen ganz humorvollen Bericht über eine Nordlandfahrt der Hamburg-Amerika-Linie, an der sich nur sehr »feine« Gesellschaft beteiligte, gelesen, welch blödsinnige Mörderei unter der friedlichen Tierwelt des Nordens bei einer solchen Fahrt stattfindet. Und was das Schlimmste ist, sie wird besonders in das Reiseprogramm aufgenommen, um einigen »Nimroden« »Vergnügen« zu gewähren. Wenn die Menschen die Sprache

der aufgescheuchten Tiere verständen, so würden sie gewiß von einem »Einbruch einer Barbarenhorde aus Feindesland« reden hören.

In einer größern Zeitschrift las ich vor einiger Zeit, »die Schonung der Geschöpfe oder Mitleid gegen sie, sei, wenn es sich um menschliche Zwecke handle, stets ein Zeichen der Schwäche gewesen. Starken Nationen seien Sentimentalitäten gegen Tiere fremd.« Lebhaft dachte ich an diese Behauptung vor einigen Wochen, als ich wieder einmal romanische Behandlung von Arbeitstieren sah, die »ihre Schuldigkeit« in vollem Maße getan hatten.

»Das Tier hat ja keine Seele!«

Im Winter werden die senkrechten und überhängenden Wände des bekannten Annatals bei Eisenach mit stalaktitischen und stalagmitischen Eisgebilden verschiedenster Größe und Form ausgeschmückt, was einen ganz wunderbaren Anblick gewährt. Lange dauert aber gewöhnlich die volle Schönheit nicht an; denn bald erscheinen Vandalen, die alles Erreichbare kurz und klein schlagen. Warum?

Vielleicht ist es bereits eine Alterserscheinung, wenn ich wenig Fortschritte in der Veredlung der Menschen sehe. Man gehe nur einmal ohne Voreingenommenheit die »Mutwilligkeiten« und »Roheiten«, die »Neigungen« und »Vergnügungen« der Kulturmenschen durch! Kann die Schule — ich schreibe ihr keine allmächtige Einwirkung auf die Erziehung zu — nicht mehr tun als bisher, damit des Menschen Sinn der Natur gegenüber ein edlerer werde? An guten Lehren und Ermahnungen hat es wohl bis jetzt auch nicht gefehlt; sie scheinen aber bei vielen Menschen nicht zu genügen, um ihren Willen zum Guten zu richten. Vielleicht tut es ein erweiterter Verkehr mit der Natur und die »Gewöhnung«, die ja wohl manchmal gleichbedeutend mit der »Erziehung« ist.

Stellen wir deshalb den naturgeschichtlichen Lehrausflügen eine recht große erziehliche Aufgabe: sie sollen zu liebevoller, gemütvoller, sinniger Versenkung

in die Werke der Schöpfung anregen und zu einer **ästhetischen** Auffassung der Natur hinführen. In dieser Hinsicht sind sie eine notwendige Ergänzung des mehr wissenschaftlichen Unterrichts im Schulzimmer, ja gewissermaßen ein notwendiges Gegengewicht gegen denselben.

Zwar wird man auch im wissenschaftlichen Unterricht das Gemüt nicht leer ausgehen lassen. Man wird z. B. durch Hinweis auf schöne Formen, auf die Vollkommenheit eines Geschöpfes, auf die Feinheit der einzelnen Teile, auf die Fürsorge für Forterhaltung der Art u. dgl. dem Gemüt passende Nahrung zuführen. Aber es läßt sich häufig gar nicht umgehen, daß der gemütlichen Ausbildung geradezu entgegengearbeitet wird. »Man denke nur an das Vorzeigen ausgestopfter Vögel, in Spiritus aufbewahrter Tiere, aus dem Erdreich gerissener Pflanzen! Liegt nicht ein großer Widerspruch darin, mit einem ausgestopften kleinen Sänger in der Hand nach einer Besprechung des Tieres für Schutz der Vögel zu eifern?! Nicht minder schroff treten uns solche unnatürlichen und unzarten Mittel beim Unterricht in der Pflanzenkunde entgegen, und es ist sehr berechtigt, den nachteiligen Einfluß einmal zu erwägen, den auf die Dauer das massenhafte und lieblose Ausreißen von Gewächsen aller Art zum Zwecke des Untersuchens im Unterricht auf eine sinnige, kindliche Naturliebe ausüben muß. Wir möchten gewiß keine Empfindsamkeit bei den Kindern nähren, keine weinerliche, krankhafte Sentimentalität groß ziehen, die am Ende keinen Käfer mehr töten und kein Pflänzchen auspflücken kann. Aber wir möchten nicht, daß ein Ausreißen von Pflanzen, ein Zergliedern ihrer Teile geradezu zum Mittelpunkt in unsern Belehrungen über die Natur würde.« (*K. Kollbach*, Meth. der ges. Naturwissenschaft, S. 290.) Auf dem Ausflug zergliedern wir nicht, oder nur wenn wir eine recht wichtige Einrichtung zeigen wollen, die uns das eben Wahrgenommene verständlich macht. Wir belauschen vielmehr das Leben und Weben in der Natur. Wir sehen, wie das Tier sich seines Lebens freut, aber

auch, wie es sich sorgen muß und oft in Not gerät. Wir sehen, wo die Pflanze wächst, wie sie sich entwickelt, wie sie sich anpaßt, wie sie den Tieren spendet, wie sie von ihnen empfängt.

Dabei haben wir Gelegenheit zu zeigen, wie gedankenlos, widersinnig, ja frevelhaft es ist, mit dem Schmetterlingsnetz oder Hut in der Hand hinter den Faltern herzulaufen, bloß um sie zu töten; wie frevelhaft es ist, einen Käfer absichtlich zu zertreten, eine Kröte, einen Maulwurf, einen Igel totzuschlagen — bloß aus Mordlust. Man frage nur die Schüler nach den Gründen solcher Taten; man zeige ihnen nur, daß die Menschen wirklich Leben vernichteten, töteten. Man frage: Warum hast du die Blume abgerupft, den Zweig abgebrochen? Konntest du sie nicht ebensogut betrachten, wenn du sie stehen ließt? Hast du damit nicht auch deine Mitschüler geschädigt? Hast du ein Recht, grundlos in das Leben der Natur störend einzugreifen? Diese und ähnliche Fragen werden manchen Schüler zur Besinnung bringen.

Einen großen Einfluß auf die Gesinnung unserer Zöglinge erhoffen wir von der ästhetischen Auffassung der Natur.

Wir wollen die Natur als ein Kunstwerk ansehen, das uns einen gewissen (ästhetischen) Genuß gewährt. Das geschieht bereits bei der Betrachtung eines einzelnen Geschöpfes, das wir, wie *Goethe*

»Zweck sein selbst ist jegliches Tier;
vollkommen entspringt es
Aus dem Schoß der Natur und zeugt
vollkommene Kinder.«

für vollkommen halten.

Ebenso geschieht es bei der Betrachtung einer Lebensgemeinschaft und schließlich der ganzen Natur; denn wir werden sie als ein »wohlgeordnetes Ganzes« erkennen.

Aber auch dann, wenn wir von dieser sinnigen Auffassung der Natur absehen, finden wir in ihr ästhetische Anregungen in Hülle und Fülle. Nur müssen die Augen

für das »Naturschöne«, das ohne Zuhilfenahme künstlicher Mittel unser Wohlgefallen erregt, zeitig geöffnet werden. Schon durch bloße äußere Betrachtung einzelner Formen und Farben kann dies geschehen; noch mehr wenn wir ihr Zusammenwirken am einzelnen Gegenstand und schließlich im Landschaftsbild ins Auge fassen.

Finden wir nicht bereits einzelne Teile eines Naturkörpers »schön«, »ansprechend, gefällig« und wie die Ausdrücke weiter lauten? Wir geben uns zunächst keine Rechenschaft über das »Warum« und haben bei der ersten Betrachtung vielleicht nur eine gewisse Regelmäßigkeit oder Symmetrie bemerkt, die uns angenehm berührte. An Beispielen fehlt es nicht. Erinnern wir uns z. B. nur an die Blätter vom Efeu, Weinstock, Ahorn, Farnkraut usw., an die Blüte der Aster, der Rose, der Aklei, des Rittersporns u. v. a. Manche Blätter wirken geradezu ornamental: Distel, Bärenklau, Mohn u. a. Aber auch unsymmetrische Gebilde betrachten wir gern, wenn uns die Linienführung an ihnen gefällt, oder wenn sie symmetrisch gruppiert sind. Was von einzelnen Teilen gilt, hat auch Geltung für das Ganze. Mit freudiger Aufmerksamkeit betrachten wir eine freistehende Fichte, eine Linde oder Buche, wegen ihrer wohlgebildeten Kronen. Auch im blattlosen Zustand wirken diese ästhetisch auf den geöffneten Sinn. Wohlgefallen haben wir an der Gestalt eines »schönen« Menschen, eines schönen Pferdes, eines Eichhörnchens, einer Blindschleiche, eines Schneckengehäuses usw.

Nicht minder freuen wir uns über die regelmäßigen Gebilde der unorganischen Welt: die schönen Kristalle und Kristalldrusen.

Um die Schönheit in der bloßen Form zu erkennen, ist ein schon etwas weiter ausgebildeter Sinn nötig. Viel unmittelbarer wirken Farbe und Glanz. Selbst auf tiefstehende Völker, auf die »ungebildeten« Bewohner aller Kulturstaaten, ja sogar auf Tiere. Die Wörter: Gold,

Edelsteine, Perlmutter, Blumenpracht, Pfauenfeder... werden genügenden Hinweis geben.

Wie »natürlich« das Wohlgefallen an Naturgegenständen ist, kann man schon daraus ersehen, daß bereits in sehr frühen Zeiten gewisse Tier- und Pflanzenformen den Menschen als Vorbilder für Schmuckgegenstände, für Verzierungen von Waffen, Gefäßen, Wänden, Teppichen usw. gedient haben. In der altklassischen Kunst bevorzugte man Akanthus, Palme, Lotos, Löwe, Adler. Später erweiterte man die Anzahl der Vorbilder bedeutend und hat damit noch nicht abgeschlossen. Gerade in der neuesten Zeit greift man im Kunstgewerbe, statt längst gebrauchte Formen immer nur zu wiederholen, immer mehr zu neuen »natürlichen Vorlagen«, und das Publikum findet immer mehr Verständnis für die neuen Kunstschöpfungen. Waren es früher nur die großen Geschöpfe, welche die Künstler anregten (S. *Gerlach*, Die Pflanze in Kunst und Gewerbe, 200 Tafeln. Wien 1889), so sind es jetzt auch die kleinen, selbst die mikroskopisch kleinen, wie *Häckels* herrliches Werk »Kunstformen der Natur« beweist.

Auch die Volksschule hat sich im Zeichenunterricht wieder mehr an die Natur erinnert. (Ich verweise nur auf das schöne Zeichenwerk von *Quensel*, das in den Schulen des Großherzogtums Sachsen-Weimar als Lehrmittel eingeführt worden ist.)

Wenn wir uns aber mit einzelnen Gestalten begnügen wollten, so würde uns ein großer Teil des Naturschönen und des möglichen Naturgenusses entgehen. Denn in zahlreichen Fällen erscheinen uns Gruppierungen von gleichen und von verschiedenen Formen und Farben viel wirkungsvoller als das Einzelne, weil dadurch die Eindrücke verstärkt und neue, reichhaltigere Bilder geschaffen werden.

Stellen wir nur beispielsweise einander gegenüber eine Blume — ein Blumenstrauß, eine Rose — ein blühender Rosenbusch, eine Fliederblüte — ein blühender Flieder-

busch, ein Weidenröschen — ein Weidenröschenbusch am Flußufer oder eine mit blühenden Weidenröschen bedeckte Waldblöße, eine Apfelblüte — ein blühender Apfelbaum, eine Heideblüte — eine blühende Heidefläche. Ferner: einzelne Wiesenblumen und Gräser — eine blumige Wiese.

Noch anziehender wirkt das Naturschöne, wenn sich zu Formen und Farben noch andere Momente gesellen. Schöner noch als ein ruhig stehendes Pferd finden wir ein trabendes, denn bei ihm sehen wir nicht bloß Symmetrie der Gestalt und angenehme Linienführung, sondern auch vollkommene Harmonie des Gliederbaues mit der Art ihrer Bewegung. Ebenso ist es beim flüchtigen Hirsch, beim springenden Hasen, beim schwebenden Bussard, bei der segelnden Schwalbe, beim schwimmenden Fisch usw.

Bewegung überhaupt fesselt uns. Lange, ohne daß uns das Gefühl der Langeweile überkommt, schauen wir an das wogende Kornfeld, die im Wasserfall herabstürzende Wassermasse, das leichte Wellenspiel auf der Wasserfläche eines Teiches, den Wogengang des Meeres, die eilenden Wolken, die weidende Herde.

Auch die Erregung anderer Sinne übt oft einen günstigen Einfluß auf die Empfindung des Naturschönen aus.

Ein singender Vogel ist uns lieber als ein stiller, ein wohlriechendes Veilchen angenehmer als ein Hundsveilchen.

Am höchsten gesteigert finden wir die Naturschönheit und den Naturgenuß im Landschaftsbild. Da erschaut das für landschaftliche Schönheit geöffnete Auge die landschaftlichen Elemente Berg und Ebene, Fels und Wald, nackte und mit Vegetation bekleidete Flächen, menschliche Wohnungen und das belebende Wasser in reichster Abwechslung und mannigfaltigster Gruppierung. Dazu kommen die »Stimmung« schaffenden Momente, der Reichtum der »Luft- und Lokaltöne«, die Farbe des

Himmels, die Beleuchtung, die Jahreszeit, die in unserer Zone uns die Landschaft einmal in der »unvergleichlichen Frische und Reinheit des Maiengrüns«, ein andermal in der »energisch aufleuchtenden, aller Malkunst spottenden Laubfärbung des Herbstes«, ein drittes Mal, besonders im Gebirge in der »märchenhaften Schönheit der Schnee- und Rauhreifbildungen« zeigt.

Zur Stimmung trägt nicht unwesentlich bei, daß das Landschaftsbild belebt ist, daß die Natur zu uns »spricht« im Plätschern des Waldbachs, im Donnern des Wasserfalls, im Brausen des Meeres und Sturmes, im Gesang der Vögel. Und dann der Gegensatz: Das »Schweigen im Walde«, die Stille der Winterlandschaft.

Auch da, wo die Landschaft einförmiger ist, kann sie mächtig auf uns wirken durch ihre Unendlichkeit (Meer und Wüste), Erhabenheit (Hochgebirge und Gletscher) und Gewaltigkeit der Naturkräfte (Steinmeere, Vulkane, Wasserfälle).

Hier tritt zu der ästhetischen Naturauffassung noch die poetische, ja auch die religiöse.

Sie überkommt uns, wenn wir eintreten in die heiligen Hallen eines Buchenhochwaldes, in die Winterlandschaft des Gebirges, wenn wir den Gipfel eines Berges erklommen haben. Sie drängt uns zu singen:

»Wer hat dich, du schöner Wald,
Aufgebaut so hoch da droben,
Wohl den Meister will ich loben,
So lang noch mein Stimm erschallt.«

Oder:

»O Täler weit, o Höhen,
O schöner grüner Wald,
Du meiner Lust und Wehen
Andächtger Aufenthalt.«

Nicht alle Menschen sollen durch Verknüpfung der reinen Form mit andern Vorstellungen, noch weniger durch Hinzuziehung landschaftlicher Elemente einen gesteigerten ästhetischen Genuß haben, wie es ja bekannt

ist, daß das klassische Griechentum die Schönheit der Landschaft nicht kannte, wenigstens nicht verherrlicht hat, daß ihre Erkenntnis vielmehr eine Erscheinung der Neuzeit ist. »Naturvölkern« soll sie noch verschlossen sein, und auch manchem biedern Bewohner eines Kulturlandes geht sie erst auf, wenn er sie entbehren muß.

Sollen wir unsere Schüler in sie einführen, oder ist es für diese nicht angezeigter, daß sie nur an reinen, klassischen Formen herangebildet werden?

Kunstfragen haben wir hier nicht zu erörtern, nur Erziehungsfragen. Wenn ich auch nicht an die Fabel glaube, daß einer der allergrößten Künstler einen Menschen gekreuzigt habe, um den Ausdruck des höchsten Schmerzes am menschlichen Körper zu studieren, so hat es mir doch von jeher zu denken gegeben, daß man eine solche Fabel erfinden konnte und sie hauptsächlich zwecks Verherrlichung des großen Meisters erzählte. Beim Studium und Genuß der Naturschönheiten treten wir niemand zu nahe, versündigen wir uns an niemand, nicht einmal an einem Tier oder einer Pflanze. Hier fließt eine unerschöpfliche Quelle des reinsten und edelsten Genusses; und zwar fließt sie an unendlich vielen Orten und für jedermann, dem das Verständnis für die Natur erschlossen worden ist. »Für ihn ist jedes Stück unverfälschter Natur ein Stück reinsten Genusses; die einsame Heide, ein Moorweiher, ein unbetretener Winkel des Waldes bieten ihm eine ganze Welt, voll des interessantesten Lebens und Treibens.«

Aber nicht um den »Genuß« ist es uns in erster Linie zu tun, sondern um die Einwirkung auf die Gesinnung. Ich bin geneigt, in dieser Hinsicht die Erkenntnis des Naturschönen sehr hoch zu bewerten; denn sie ist geeignet, das Rohe in der menschlichen Gesinnung zu mildern, sie zu veredeln. Sollte ein Mensch, der in einem Pferd nicht bloß ein Arbeitsvieh, in einem Hirsch nicht bloß ein Jagdtier, in der Fichte nicht bloß das künftige Bau- und Brennholz, im Klatschmohn nicht bloß das lästige

Unkraut gesehen hat, Tiere unnütz und gefühllos quälen, Pflanzen und andere schöne Naturgebilde unnütz oder gedankenlos vernichten? »Das Schöne kommt vom Schonen«, sagt sehr sinnig unser Dichter *Rückert*. Wir hoffen, daß unsere, an den Verkehr in und mit der Natur gewöhnten Schüler nicht bösen Gedanken nachhängend und mutwillige oder rohe Streiche verübend, zum Schrecken für Menschen und Tiere herumstrolchen. Ihren Drang, sich im Freien herumzutummeln, wollen wir ja nicht unterdrücken; die Exkursionen, die wir mit ihnen unternehmen, sollen ihnen aber zeigen, wie man sich in der Natur erholen, erfreuen und belehren kann. »Und auch für das Mannesalter ist ein solches Heimischwerden in der Natur, wie es die naturgeschichtlichen Exkursionen in der Jugend vermitteln, eine vortreffliche Mitgabe. Das trostlose Spazierenlaufen der geistig oder doch in der Stube Beschäftigten, welches, an sich eine ganz einseitige Bewegung, auch noch darum nicht den erwarteten Erfolg für die Gesundheit bietet, weil die Gedanken, die zu Hause beschäftigten, den Spaziergang mitmachen, wird durch Eingehen auf das, was die umgebende Natur bietet, eine Geist und Gemüt erfrischende, den Körper ganz anders kräftigende Erholung; die gespenstige Gestalt des einseitigen Sammlers, der über den Minutien seines Sammeleifers für die volle schöne Natur blind geworden, irrt den nicht, dem sie in der Jugend sich allseitig erschlossen; der stille ewig gleiche Gang derselben, dem leidenschaftlich erregten ephemeren Treiben des Menschenlebens gegenüber, den er frühe geahnt, und der ihm später zur klaren vollständigen Einsicht gekommen, übt einen tiefen Einfluß auf Gemüt und Charakter aus und läßt ihn in der Natur eine Heimat besitzen, in der er Sammlung, Halt und Gleichmut findet.« (Kirschbaum in *Schmids* Encyklopädie der Pädagogik, V. 131.)

II.

Wie aus Vorstehendem zu ersehen, ist die Begründung der naturgeschichtlichen Lehrausflüge unschwer zu geben. Schwieriger ist eine wirklich praktische Anweisung zur Ausführung derselben herzustellen; denn dabei muß man ins Auge fassen einen bestimmten Ort, eine bestimmte Schulart, eine bestimmte Altersklasse, die Ziele, welche jeweilig verfolgt werden und auch den Lehrer. Im Abschnitt III soll versucht werden an einigen Beispielen, die an bestimmte Örtlichkeiten anschließen, den Verlauf von Lehrausflügen zu beschreiben. Hier folgt zunächst, was »im allgemeinen« gesagt werden kann.

Auf den Ausflügen wird hauptsächlich das beobachtet, was im Schulzimmer nicht zur Anschauung gebracht werden kann. Eingehendere Untersuchung des Beobachteten tritt nur in besondern Fällen ein, weil man mit der Zeit rechnen muß und den Ausflug möglichst ausnützen soll. Privatausflüge können das anders halten, man wird z. B., wenn man »für sich« botanisiert, das Bestimmen unbekannter Pflanzen mit Vorteil gleich im Freien vornehmen. In bloße »Spaziergänge« dürfen Lehrausflüge nicht ausarten. Man darf deshalb nicht aufs Geratewohl losgehen und dem Zufall überlassen, was man zu sehen bekommt, es muß vielmehr planmäßig geschehen. Zunächst entwirft man einen Übersichtsplan, der die Anzahl der Ausflüge, die in Aussicht genommenen Örtlichkeiten und die Hauptziele für jeden Ausflug umfaßt. Die Anzahl darf nicht zu gering genommen werden. Ich würde wenigstens drei größere Jahreszeiten-Ausflüge ansetzen, die möglichst das ganze Gebiet der engern Heimat umfassen. Sie sollen vor allen Dingen mit den physikalischen Verhältnissen der Heimat bekannt machen, die Gemälde des Frühlings, Sommers und Herbstes im großen und ganzen zeigen und Richtlinien für spätere Sonderausflüge angeben. Dabei verfahren wir wie bei der Betrachtung eines Gemäldes: die Beobachtungsgegend wird umrahmt,

dann kommen die Hauptgruppen in derselben, dann die nähere Gliederung.

Ein von Dr. *F. Senft* (die Naturwissenschaft in der Volksschule) aufgestelltes Schema gibt einen Überblick über diese Gebiete:

```
Im
Frühling Sommer Herbst
an
sonnige Orte  schattige Orte
mit
trockenem Boden   nassem Boden   Wasser
an            8. am Ufer   im Bereich des Wassers selbst
waldfreie Orte   waldige Orte      fließenden        stehenden
an kulti-  an unkulti-  6. Laubwald   9. Quellen     reinem       unreinem
vierte Orte vierte Orte 7. Nadelwald  10. {Bäche   11. {Teiche  12. {Sümpfe
                                           {Flüsse      {Seen        {Moore
1. Äcker
2. Gärten
Grasplätze         Grasblößen
3. Wiesen 4. Weiden
5. Schutt, Wege, felsige Orte.
```

Bietet die Umgebung des Schulorts eine »Lebensgemeinschaft«, so ist diese besonders zu beachten.

Zur Betrachtung des »Gemäldes« gehört das Aufmerken auf die Oberflächenform, vielleicht schon auf die Gebirgsformation und Bodenbeschaffenheit, auf die Lage zum täglichen Lauf der Sonne, auf die Wasserverhältnisse, auf die Verteilung der Pflanzendecke und auf die ständige und zufällig anwesende Tierwelt.

Bei den Sonderausflügen wird man näher eingehen

1. auf den Boden und zwar nach dem mechanischen Zustand: ob tiefe Krume, welcher Untergrund, ob steinig oder erdig, fest oder locker; nach seinem Ursprung: ob verwitterter Untergrund, oder angeschwemmt, oder Kulturschutt; nach seiner Zusammensetzung (in der Volksschule wird dieselbe erkannt an äußern Merkmalen); nach seiner Farbe, wegen des Verhaltens zu den Sonnenstrahlen; nach

seiner Lage zu den Sonnenstrahlen; auch ob frei oder beschattet; nach seiner Temperatur (mit der bloßen Hand und dem Thermometer zu untersuchen); ferner wie die Wärme den Boden verändert; wie die Nähe eines Waldes oder einer größern Wasserfläche einwirkt.

2. Auf die Wasserverhältnisse des Ortes: ob derselbe naß, trocken oder feucht ist; ob der größere Wassergehalt Folge von Regen, einer Quelle, der Nähe eines Flusses oder Teiches, der Beschaffenheit des Bodens (Ton, Torf), der Lage (Becken mit undurchlässiger Unterlage) ist; ob die Trockenheit begründet ist in der Zusammensetzung, Lage zu den herrschenden Winden oder dem Sonnenlauf; ferner woher etwaige Quellen stammen, welchen mineralischen Gehalt dieselben haben, wie die Wasserläufe sich verändern.

3. Auf die Pflanzenwelt, und zwar zunächst die Charakterpflanzen, später auch ihre Gesellschafterinnen. Welche Pflanzen sind reine Wasserpflanzen? Welche sind charakteristisch für den Sumpf, das Moor? Amphibische Pflanzen (z. B. der interessante Wasserknöterich); Pflanzen an Felsen, Mauern, auf Schutt, auf der Heide; Ackerpflanzen, Wiesenpflanzen, Gartengewächse. Der Waldbestand und die davon beeinflußte Flora. Der Wechsel der Pflanzengeschlechter auf einer und derselben Wohnstelle und in einem und demselben Boden. Änderung der Flora mit der Bodenart (kalkfreundliche und kalkfeindliche Pflanzen); dieselben Pflanzen auf verschiedenen Bodenarten. Beurteilung des Bodens nach Güte und Zusammensetzung aus der Pflanzendecke. Bau und Verzweigungen der Wurzel; Behaarung und Konsistenz der Blätter (nach den Standorten wechselnd). Welche Unkräuter auf diesem oder jenem Boden auftreten, warum hier massenhaft, dort sparsam. Wie der Land- oder Forstwirt bei der Kultur verfährt und warum er so verfährt. Das Wandern der Pflanzen. Woher das plötzliche Erscheinen und Verschwinden von Pflanzen. Die Schmarotzer unter den Pflanzen. Pflanzenkrankheiten. Bastardbildung.

(Über die Bastardnatur einer gefundenen Pflanze soll man sich an Ort und Stelle vergewissern, wo man die Stammeltern aufsuchen und sich von den mutmaßlichen Beziehungen zu derselben überzeugen kann).

4. Auf die Tierwelt. Tiere kommen an einem Ort vor nur zeitweise, entweder verirrt oder ruhend; oder stetig und zwar, weil sie den Ort zu ihrem Wohnsitz gewählt haben und von da aus herumstreifen, oder weil sie zu der Pflanzen- und übrigen Tierwelt des Ortes in unmittelbarer Beziehung stehen: sich von Pflanzen nähren oder sie als Wohnsitze und Schlupfwinkel benutzen, oder die Tiere verzehren, die an gewisse Pflanzen gefesselt sind. Nutzen und Schaden der Tiere: an welchen Pflanzen, an welchen Teilen, in welchen Monaten, in welchem Zustande sie schaden. Verschiedene Entwicklungszustände (Sammlung von Raupen und Puppen: die Futterpflanzen der Raupen). Befruchtung der Pflanzen durch Insekten usw.

Die gemachten Beobachtungen werden von den Schülern an Ort und Stelle in das Notizbuch geschrieben, auch kann ein Schüler über den Ausflug einen ausführlichen Bericht anfertigen. Zweckmäßig machen sich die Schüler in ihrem Notizbuche gleich bestimmte Rubriken, z. B. Ackerpflanzen:

1. auf Kalkboden.
   a) Lichtpflanzen.
   b) Schattenpflanzen.
2. auf sandigem Boden.
   a) Lichtpflanzen.
   b) Schattenpflanzen.

Hinter jeder Pflanze bleibt Raum für die zu ihr in Beziehung stehenden Tiere:

a) Freunde. b) Feinde. Dabei Angabe, welchen Teil in welchem Zustand sie die Pflanze beeinflussen.

Was und wieviel auf jedem Sonderausflug zu berücksichtigen ist, wird sich nach dem Standpunkt des Unterrichts und der Schüler richten. Jüngern Schülern oder Anfängern wird man die Sinne nicht verwirren durch eine Menge Einzelheiten, sie müssen zunächst die auffälligsten

Erscheinungen beobachten. Mit zunehmender Beobachtungskraft steigern sich auch die Aufgaben für die Lehrausflüge, die den Schülern deshalb immer neu und nie überflüssig erscheinen.

Für den in Aussicht genommenen Sonderausflug bereitet sich der Lehrer ganz eingehend vor. (Zum Muster kann er sich nehmen die fleißigen Arbeiten von *R. Kohlstock*-Gotha, Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Langensalza, 1896.)

Damit soll er nicht warten bis tags vor dem Schulausflug; denn wie leicht kann er dann verhindert sein oder mit der Zeit nicht ausreichen. Von Vorteil wird es für ihn sein, wenn er nicht wenige von seinen Spaziergängen dazu verwendet, sich in seiner Umgebung recht heimisch zu machen, besonders auch mit dem Naturleben. Denn die Lebenserscheinungen liegen nicht immer vor, wenn man sie gerade haben möchte, man muß also zwecks des Schulausflugs mindestens festgestellt haben, ob man mit einiger Sicherheit auf ihre Beobachtung rechnen kann. (Weil sie leicht versagen, wird man sie nicht als alleiniges Ziel eines Schulausflugs ins Auge fassen.)

Aber nicht bloß »vorbereiten« soll man sich, sondern auch »nachbereiten«, d. i. Rechenschaft geben von dem, was man in Wirklichkeit erreicht hat. Zu diesem Zweck empfiehlt sich die Anlegung eines Heftes, in das nach dem Ausflug bezw. nach der Besprechung desselben in der Schule die Ergebnisse unter Beteiligung der Schüler eingetragen werden. Die Eintragungen kann man nach verschiedenen Gesichtspunkten ordnen, z. B. nach der Zeit (Monaten), nach Naturgruppen (Landschaftsbildern: Obst-, Zier- und Gemüsegarten, Wiese, Feld, Laub- und Nadelwald, Heide, Moor, Teich, Bach- und Flußufer, Geröllhalden, Felsenlandschaft usw.) und nach dem Lehrstoff. Diese Anordnung bietet den Vorteil, daß man schließlich in Form eines sog. Systemheftes ein kurzes Lehrbuch hat, in dem das fachwissenschaftlich Zusammengehörige rasch

zu übersehen ist, und nach dem man später leicht Pläne für Ausflüge entnehmen kann.

Richten wir beispielsweise ein Heft für die Pflanzenkunde ein, so ziehen wir in Rücksicht, daß die Lebenserscheinungen mit den Pflanzenteilen zusammenhängen, und daß wir diese deshalb ebenfalls behandeln müssen. Wir werden z. B. im pflanzenkundlichen Unterricht als Hauptüberschriften zweckmäßig die Hauptteile (Organe) der Pflanzen wählen, also: Wurzel, Stengel, Knospen, Blätter, Blüten, Früchte und Samen. (Eine wissenschaftlichere Anordnung z. B. nach den vier Grundorganen: Wurzel, Stengel, Blätter und Haare ist für die Volksschule bedeutungslos, da in dieser die Umwandlungslehre nur geringen Raum einnehmen kann).

Dann werden wir Unterabteilungen bilden, z. B. I. die Wurzel. 1. Bau und Formen der Wurzeln. 2. Aufgaben. 3. Zusammenhang zwischen Formen und Aufgaben der Wurzeln. 4. Zusammenhang zwischen den Formen der Wurzeln und andern Pflanzenteilen.

II. Der Stengel. 1. Bau und Formen des Stengels. 2. Aufgaben. 3. Zusammenhang zwischen Formen und Aufgaben. a) Gewöhnliche Formen und Aufgaben. b) Besondere Formen und Aufgaben: Ausläufer, Zwiebeln, Knollen, Erdstämme (Rhizome), Rutengewächse, Fettpflanzen. 4. Schutzvorrichtungen.

III. Knospen. 1. Bau und Formen. 2. Aufgaben. 3. Schutzeinrichtungen.

IV. Das Laubblatt. 1. Bau und Formen. 2. Aufgaben. 3. Verhältnis zu Licht und Wärme. 4. Zusammenhang zwischen Blättern und Wurzel (Wasserleitung). 5. Schutzvorrichtungen: a) gegen die Witterung (Wind und Nässe, Vertrocknung und Erfrierung), b) gegen Feinde. 6. Der Laubfall.

V. Die Blüte. Da es sich hier hauptsächlich um die Bestäubungsverhältnisse handelt, so machen wir drei Abteilungen: Windblütler, Insektenblütler, Selbstbestäuber.

A. Windblütler. 1. Einrichtungen für die Windbestäubung. 2. Einrichtungen zur Verhinderung der Selbstbestäubung. 3. Schutz gegen die Witterung. 4. Schutz gegen Feinde.

B. Insektenblütler. 1. Einrichtungen zur Speisung der Insekten. 2. Einrichtungen zur leichten Auffindung der Speise. 3. Bequemlichkeitseinrichtungen für die Insekten. 4. Wohnungs- oder Unterkunftseinrichtungen für die Insekten. 5. Einrichtungen: a) zur Einstäubung, b) zur Entstäubung der Insekten. 6. Einrichtungen zur Auswahl von Insekten (Fliegenblumen, Bienenblumen, Schmetterlingsblumen). 7. Abwehreinrichtungen gegen unnütze Besucher. 8. Schutzeinrichtungen gegen die Witterung. 9. Einrichtungen zur Verhinderung der Selbstbestäubung. 10. Unter Bemerkungen: Eigentümlichkeiten der Blumengäste.

C. Selbstbestäuber. 1. Bau der nur auf Selbstbestäubung angewiesenen Pflanzen. 2. Möglichkeit der Selbstbestäubung bei ausbleibender Fremdbestäubung. (In der Volksschule wegen Mangel an beweisenden Beobachtungen nur wenig oder nicht zu berücksichtigen.)

IV. Früchte und Samen. A. Echte Früchte. 1. Art (Fruchtform). Wird die ganze Frucht oder nur der Samen verbreitet. 3. Einrichtungen zur selbständigen Verbreitung. 4. Einrichtungen zur Verbreitung durch den Wind. 5. Einrichtungen zur Verbreitung durch das Wasser. 6. Einrichtungen zur Verbreitung durch Tiere und Menschen. 7. Schutzmittel von Früchten und Samen gegen die Witterung. 8. Gegen Feinde. 9. Frucht- bezw. Samenmenge im Verhältnis zur leichtern oder schwerern Verbreitungsweise und zur Anzahl und Stärke der Feinde.

(Ein recht einfaches und anregendes Muster für die Pflanzenbetrachtung, das auch der Anordnung des Systemheftes zu Grunde gelegt werden kann, gibt Professor Dr. *Pfuhl* an:

I. Wie ernährt sich die Pflanze? a) Wovon ernährt sie sich? b) Wie gelangt sie zur Nahrung.

II. Wie wehrt sich die Pflanze? a) Wie gegen Feinde? b) Wie gegen Witterung?

III. Wie vermehrt sich die Pflanze? a) Wie bildet sie die Fortpflanzungskörper? b) Wie sorgt sie für ihre Nachkommenschaft?)

Zu »Systemheften« eignen sich die bekannten Schreibhefte mit starken Decken und Querbändern, die ein bequemes Zwischen- und Nachheften gestatten. Für jede Abteilung (Hauptüberschrift) bestimmt man zunächst eine Lage und für die Unterabteilung nicht zu wenig Seiten. Die weitere Einrichtung kann nach unten stehendem Muster erfolgen. Zuerst trägt man alle bemerkenswert erscheinenden Beobachtungen (vielleicht auch durch Zeichnungen erläutert) ein, wie sie an einer Pflanze gemacht wurden, dann folgen andere hierher gehörige Pflanzen, die das Gleiche zeigten oder Neues lehrten.

Nebenstehend ist eine Probe aus einem Systemheft abgedruckt.

Über die technischen Veranstaltungen bei einem Lehrausflug hat sich *Junge*, in dem Aufsatz: »Was ist zur Ausführung von Exkursionen zu beachten?« ausführlich verbreitet. (*F. Junge*, Beiträge zur Methodik des nat. Unterr.) Jeder Lehrer wird daraus entnehmen, was für seine Verhältnisse paßt.

Die Schwierigkeiten bei der Ausführung dürfen nicht verkannt, aber auch nicht überschätzt werden. Ich sehe von den Dingen ab, die unter das Kapitel »Schulzucht« gehören, die hat ja der Lehrer meist in seiner Hand. Nichts ändern kann er aber z. B. an dem Aufwand von Zeit, den ein Lehrausflug beansprucht. Wo die Natur schon vor dem Schulhause beginnt, wie auf Dörfern und in kleinen Städten, läßt sich mancher Ausflug ohne Umstände ausführen; aber wenn er sich auch nur auf die nächste Umgebung erstreckt, nimmt er meist schon einige Stunden in Anspruch. Geeignete Ausflugspunkte sind aber oft entfernter und werden nach der

V. Die Blüte.

A. Windblütler.

Datum.	Namen.	Standort.	Einrichtungen für Bestäubung.	Verhinderung der Selbstbestäubung.	Schutz gegen Witterung.	Schutz gegen Feinde.	Bemerkungen.
8. 3. 02.	Haselstrauch, *Corylus avellana L.*	Hecke, Bornstr. Kalk. N.-Abhang.	a) Blütezeit vor Ausbruch d. Blätter. b) Blühende Kätzchen langgestreckt, hängend, leicht beweglich. c) Kätzchen an den Enden d. Zweige. d) Große Mengen von feinem, trocknem Blütenstaub. e) Narben pinselförmig, senkrecht nach oben. f) Keine Blumenkrone. g) Blüten haben überwintert.	a) Einhäusig. b) Narben blühen meist vor den Kätzchen auf.	a) Blüht nur bei sonnig. Wetter auf b) Dicht schließend. Knospenschuppen. a—b.		Grauerle *Alnus incana D. C.* blühte im Garten Bornstr. 3 schon am 5.2.
	Schwarzerle, *Alnus glutinosa Gaertn.*	Stadtpark. Mergel. Sand. N.-Abhang, feuchte Delle.	a—d, f. u. g. h) Narben (Stempelblüten) zahlreich in aufrechten Kätzchen. i) hoher Baum.	c) Stempelblüten üb. d. häng. Staubblattblüten.			
10. 6. 02.	Roggen, *Secale cereale L.*	Gefilde. Sand. NW.-Hang.	d und f. k) Narben federig, groß, herausragend. l) Ähre üb. d. Blätter hinausragend m) Schwanker, leicht bewegl. Halm. n) Große Staubbeutel, sehr leicht beweglich an den langen, dünnen Staubfäden.				

Grundstückszusammenlegung immer seltener oder schwerer zugänglich. Es kann deshalb wohl gefragt werden, ob man die Schüler öfter solange von ihren andern Schularbeiten abhalten dürfe, und ob man dem Lehrer die verlangten Zeitopfer ansinnen könne. Am schwierigsten gestaltet sich die Zeitfrage in größern Städten, wo man überhaupt nur noch mit Zuhilfenahme der elektrischen oder Dampfbahnen an die Ausführung gehen kann, was aber wieder mit neuen Umständlichkeiten verbunden ist. Zoologische und botanische Gärten, Schulgärten, städtische Anlagen bieten dort vielfach Ersatz. (In Berlin ist z. B. der neue botanische Garten in seinen »volkstümlichen« Abteilungen so schön angelegt, daß es eine Lust sein muß, darin zu unterrichten). Dennoch sollte man es ermöglichen, daß auch die Großstadtkinder von Zeit zu Zeit die »wirkliche freie Natur« zu sehen bekommen. An Schulen mit Fachlehrersystem wird man sich vorher mit den andern Lehrern über die vorliegenden Schülerarbeiten verständigen. An sich selbst darf der Lehrer für Naturkunde nur zuletzt denken. Er muß neben seinen andern Opfern eben auch noch hier Opfer bringen. Dafür erhält er ja auch seinen besondern Lohn — nicht von Menschen, sondern von Mutter Natur, die selbst nie alternd, auch ihn jung und frisch erhält.

Auch noch in einem andern Punkte könnte ein gewissenhafter Lehrer Schwierigkeiten der naturgeschichtlichen Lehrausflüge finden. Selbst wenn er seine Umgebung naturgeschichtlich ziemlich gut kennt, wird ihm wahrscheinlich sehr häufig Unbekanntes begegnen, und die Schüler werden Fragen an ihn richten, die er nicht beantworten kann. Leidet dann nicht seine »Autorität«? Es gibt Lehrer, die meinen, der Schüler müsse das Gefühl haben, »der Lehrer wisse alles«, nur dadurch werde die Autorität bewahrt. Solche Lehrer sind um Auskunft nicht lange verlegen, sie erdenken sich, wie es sein könnte. Gerade der biologische Unterricht birgt große Gefahren bei den Erklärungsversuchen. Man ist deshalb von mancher

Seite schon mißtrauisch geworden und hat Warnungen für nötig erachtet.

Der »unwissende« Lehrer darf sich trösten; er befindet sich in guter Gesellschaft, wenn er einmal eine Frage nicht beantworten kann. *Kerner von Marilaun*, einer unserer größten Pflanzen-Biologen, schließt den ersten Band seines berühmten Pflanzenlebens mit den Worten: »Mit freudiger Genugtuung und berechtigtem Stolze mag man die Fülle sorgfältiger Beobachtungen und scharfsinniger Kombinationen überschauen, welche den gegenwärtigen Besitzstand unserer Wissenschaft bilden, und welche in den vorstehenden Zeilen eine übersichtliche Zusammenstellung gefunden haben. Aber dieser Stolz darf nicht blind machen gegen die Erkenntnis, daß die meisten Fragen nach dem Leben der Pflanzen doch erst am Anfange ihrer Lösung stehen. Vieles ist geleistet, viel mehr noch bleibt der Zukunft vorbehalten.«

Auch die Schüler dürfen das wissen. Besonders auch sie sollen erkennen, »daß des Menschen Verstand nicht weiter reicht als seine Kenntnisse reichen.« Dem ehrlichen Lehrer werden sie die Achtung nicht versagen.

Vieles wird der strebsame Lehrer lernen aus den Schriften, die das Naturleben eingehender berücksichtigen. Von größern Werken seien genannt: *Jäger*, Die Tierwelt nach ihren Standorten. *Kerner-Marilaun*, Pflanzenleben. *Müller*, Blumen und Insekten. *Cohn*, Die Pflanze. Kleinere gute Schriften gibt es bereits eine ganze Anzahl. Ich nenne: *Junge, Fr.*, Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts. 4. Aufl. Langensalza. 2,80 M. *Junge*, Der Dorfteich. Kiel. 3,80 M. Derselbe, Die Kulturwesen der Heimat. 3 M. *Kollbach*, Methodik der gesamten Naturwissenschaft. Leipzig. 4 M. *Schmeil*, Dr. *O.*, Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts. Stuttgart. 1,40 M. Pflanzen der Heimat. 4,60 M. Lehrbuch der Botanik. 4,30 M. *Landsberg, B.*, Lehr- und Übungsbuch für den botanischen Unterricht. 1. Teil. Leipzig. 2 M.

Kraepelin, Dr. *K.*, Naturstudien (im Garten, im Hause, in Wald und Feld). 3. B. à 3,60 M. Leipzig. *Busemann, L.*, Pflanyenphysiologie. Leipzig. 1,40 M. *Schleichert, Fr.*, Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologissben Experimenten. Langensalza. 2,50 M. *Pfuhl*, Prof. Dr. *F.*, Der Unterricht in der Pflanzenkunde durch die Lebensweise der Pflanze bestimmt. Leipzig. 2,80 M. *Seyfert,* Naturbeobachtungen. Aufgabensammlung. Leipzig. 2 Hefte, à 0,30 M. *Roſsmäſsler*, Die vier Jahreszeiten. *Dahl*, *F.*, Das Tierleben im deutschen Walde nach Beobachtungen im Grunewalde. Jena. 1 M. *Voigt*, Dr. *A.*, Exkursionsbuch für Vogelstimmen. Dresden, *Braeſs*, Dr. *M.*, Das heimische Tier- und Pflanzenleben im Kreislauf des Jahres. Dresden. *Detmer*, Dr. *W.*, Das kleine pflanzenphysiologische Praktikum. Jena. 6,50 M. *Lomberg*, *A.*, Über Schulwanderungen. Langensalza. 2 M.

Erinnern will ich aber schließlich noch an den Ausspruch eines ungenannten Frankfurter Lehrers im Evangelischen Schulblatt, herausgegeben von *F. W. Dörpfeld,* Jahrgang 1882. Seinen Aufsatz (Lehrbeispiel) »über die Knospen« schließt er mit den Worten: »Aus Büchern lernt man aber keine brauchbare Naturkenntnis, höchstens solche für ein Examen.«

III.

Lehrbeispiele.

Vorbemerkung: Die Beispiele sind ziemlich ausführlich gehalten, um den Anfängern zu zeigen, daß selbst in der frühen Jahreszeit der biologische Lehrstoff sehr reichhaltig ist. (Sie erschienen zuerst im 16. Bericht über das Schullehrer-Seminar zu Eisenach, 1902.) Man wolle sie nicht so verstehen, daß der ganze aufgenommene Stoff auf einem Ausflug in einem Jahr durchgenommen werden müsse; vielmehr kann jedes Jahr Ergänzungen bringen. Ferner sei darauf hingewiesen, daß sie nur

pflanzenbiologischen Lehrstoff enthalten. Die andern Aufgaben eines Lehrausflugs (wie ich sie z. B. im »Vierten Schuljahr« von Prof. Dr. *W. Rein, Pickel* und *Scheller* und im 2. Teil des Schriftchens angegeben habe), sollen bei der Ausführung nicht vernachlässigt werden.

Zeit: Januar, Februar und März.

I. Hauptziel (für den Lehrer): »Einrichtungen der Windblütler.«

Von größern Schulausflügen wird man in den drei ersten Monaten des Jahres im allgemeinen noch absehen. Aber an einem sonnigen Tage sollte man die Schüler doch eine Stunde ins Freie führen, um ihnen zu zeigen, daß das Pflanzenleben auch im Winter seinen Fortgang genommen hat. Ein Garten oder eine Hecke werden ja unschwer zu erreichen sein. Wir wollen dort zunächst einen für die Kinder recht wichtigen Strauch, den Hasel- oder Haselnußstrauch aufsuchen, »um zu erfahren, wie die Haselnüsse entstehen.« (Ziel für die Schüler!) Vielleicht können wir unterwegs noch bei einer Erle verweilen; und selbstverständlich wenden wir unsere Aufmerksamkeit auch den ersten Frühlingsblumen: dem Schneeglöckchen und Krokus (vielleicht auch dem Winterling und der Christrose) zu. (Blühen diese noch nicht, so schieben wir ihre Betrachtung auf.)

1. Haselnußstrauch. Der Strauch ist noch »kahl«, aber er »blüht«. Die in »Kätzchen« zusammenstehenden Staubblüten sind den Kindern in Dörfern und kleinen Städten als »Schäfchen« schon längst bekannt. Manche Kinder haben auch eine Ahnung davon, daß die Schäfchen zu den Nüssen in irgend einer Beziehung stehen, und haben bedauert, daß so viele abfallen. (Aufgabe: Bleiben überhaupt welche hängen?)

Wir betrachten, wie die Kätzchen an dem Strauch verteilt sind, wo sie mit ihrem Stil sitzen, wie sie herunterhängen, ob sie einander gleichen. Nun schütteln wir den

Strauch: er steht jetzt in gelbem Staub. Der Staub kommt aus den langen aufgesperrten Kätzchen. Er muß sehr fein sein; denn er schwebt in der Luft und steigt sogar in ihr in die Höhe (wie wir das bei den »Sonnenstäubchen« im Zimmer gesehen haben), und wird von jedem leisen Luftzug mit weggeführt. Wir blasen einigemal heftig stoßweise gegen die Kätzchen: der Staub wird wagrecht weggeblasen. Die Anzahl der Staubteilchen muß schier »unzählig« sein. »Mit »bloßem Auge« können wir aufgefangene Staubteilchen nicht von einander unterscheiden und zählen. (In der Schule betrachten wir sie einmal mit einem Vergrößerungsglas.) Wo der Staub in den Kätzchen sitzt, untersuchen wir zu Hause oder in der Schule und pflücken zu diesem Zwecke einige ab.

Daß aus den Kätzchen Haselnüsse werden könnten, will uns schon bei oberflächlicher Betrachtung nicht wahrscheinlich erscheinen; wir suchen deshalb noch weiter an dem Strauch. Da entdecken wir unter den »Knospen« einige dickere, aus welchen braunrote Fäden hervorgekommen sind. Diese scheinen schon im Absterben zu sein; vielleicht finden wir an einem andern Strauch noch »frische«. Richtig! da sind sie schön rot und stehen steif nach oben (wie ein kleiner roter Pinsel). An diesem Strauch stäuben aber die Kätzchen nicht: entweder sind sie noch geschlossen (noch nicht reif), oder sie haben schon ausgestäubt. (Es kommen aber auch gleichzeitig blühende Staubblatt- und Stempelblüten auf demselben Strauch vor.) Möglicherweise werden aus den Knospen mit den roten Fäden Nüsse. Wir werden sie zunächst in der Schule weiter beobachten, nehmen uns deshalb einen Knospenzweig mit, stellen ihn in ein Glas mit Wasser und sehen zu, wie weit die Knospen sich entwickeln. Wenn wir später an einem Haselstrauch vorübergehen, schauen wir auch an ihm nach.

Mit Schülern, die noch nichts von der Bestäubung der Pflanzen und der Samenbildung gehört haben, würden die Betrachtungen hier abzubrechen sein. Haben

die Schüler aber schon in den vorhergehenden Jahren »Blumen« betrachtet, so wissen sie Bescheid über den (äußern) Bau der Staubblatt- (Blütenstaub-) und Stempel- (Samen-)blüten und über den Zweck des Blütenstaubs und der Narben bezw. Samenknospen. (Weiter unten folgen hierzu noch einige Bemerkungen.)

Mit diesen »fortgeschrittenen« Schülern setzen wir jetzt die Betrachtungen noch etwas weiter fort.

Wie eine Auseinanderlegung einer mit dem roten Pinselchen geschmückten Knospe zeigt, sind die roten Fädchen die Narben der Stempelblüten. Auf die Narben muß aber der Blütenstaub gelangen, wenn die Samenknospen sich zu reifen Samen entwickeln sollen.

Wie geht nun die Bestäubung der Narben beim Haselstrauch vor sich? Kann sie leicht erfolgen, oder ist sie erschwert? Scheinbar leicht; denn Blütenstaub ist ja in Unmenge vorhanden. Aber die Narben sind ja verwelkt (oder was seltener, noch nicht aufgeblüht), wenn die Kätzchen stäuben! Bestäubung auf dem nämlichen Strauch (Selbstbestäubung) kann nicht stattfinden! der Blütenstaub muß also von dem einen zu einem andern Strauch gebracht werden. Wie geschieht das? Insekten, die von einem Strauch zum andern fliegen, gibt es noch nicht; denn es ist ja noch sehr früh im Jahre. (Höchstens bemerken wir Bienen, wenn der Tag sehr warm ist, die sich mit Blütenstaub beladen; aber die Stempelblüten fliegt keine an. Diese sind ja auch ganz unscheinbar, duften nicht, und enthalten keinen süßen Saft.)

Aber der Wind kann den Blütenstaub von einem Strauch zum andern tragen; denn der Staub ist ja sehr leicht. Wir überlegen noch weiter, wie beim Haselstrauch alles zweckmäßig für die Windbestäubung eingerichtet ist. Die Kätzchen sind während der Blütezeit verlängert, hängend und sehr leicht beweglich (»baumeln« oder pendeln schon bei schwachem Wind).

Laubblätter, die den Wind oder den Blütenstaub aufhalten, sind noch nicht vorhanden. Der feine Blüten-

staub ist in ungeheuerer Menge vorhanden. Einige Körnchen werden schon die Narben treffen,

Die Narben ragen frei aus der Knospe heraus, sind auch durch keine Blumenblätter verdeckt (die wohl für Insekten aber nicht für den Wind ein Wegweiser sein würden).

Wir haben zu unserm Ausflug einen sonnigen, schwachwindigen Tag gewählt, um die Bestäubung beobachten zu können. Wäre nicht ein starkwindiger geeigneter gewesen? An einem solchen müssen die Kätzchen doch viel stärker stäuben, und die Stäubchen viel weiter fortgeführt werden! Wir überlegen: Ist es vorteilhafter, wenn der Blütenstaub »in alle Winde geweht« und rasch durch die Luft geführt wird, oder ist es vorteilhafter, wenn er langsam weiter schwebt und sich (fast ruhend über einen Strauch) langsam aus der Luft heruntersenkt? Nun begreifen wir auch, daß die fast senkrechte Stellung der Narben vorteilhaft für den Haselstrauch ist.

Wenn nun aber doch das Wetter stürmisch ist, wird dann der Blütenstaub nicht verschwendet? Auch dagegen ist gesorgt. Wir können ja einen trüben, stürmischen Tag abwarten und zu unserm Haselstrauch gehen. Kein Stäubchen! Die Staubbeutel werden bei solchem Wetter, zumal wenn es noch von Regen begleitet ist, der den Blütenstaub verdirbt und mit zur Erde nimmt, gar nicht geöffnet. Nur wenn die Sonne die Luft erwärmt und zum langsamen Aufsteigen bringt (Papierschlange auf dem Ofen, Zug in den Schornsteinen!) wird es lebhaft in den Blüten des Haselstrauches.

Nach genauerer Betrachtung der Blütenstände, die wir im Zimmer vornehmen können, werden wir noch ergänzend zufügen: Unter jeder Kätzchenschuppe stehen vier grünliche Staubgefäße mit zweifächerigen Staubbeuteln. Die Schuppe ist einwärts etwas übergebogen und hat eine grübchenartige Vertiefung (Tasche), in die bei ruhiger Luft der Blütenstaub aus den geöffneten Staubbeuteln fällt. Durch die darüberstehende Schuppe

wird er vor Regen geschützt, liegt aber in größerer Menge zur Ausstreuung bereit, sobald die Schuppen sperren und die Kätzchen pendeln.

Bei Stempelblüten bilden die sich dachziegelartig deckenden Knospenschuppen mit ihren feingewimperten Rändern einen sichern Verschluß gegen Kälte und Nässe. Alle innern Teile haben eine zarte, flaumige Behaarung. Jeder der kleinen Fruchtknoten trägt zwei Narben und ist umschlossen von einem Becherchen. Wieviel Nüsse werden aus einer »Knospe« (Blütenstand) hervorgehen können? Was geschieht mit den Knospenschuppen? Was wird aus den kleinen Becherchen werden?

2. Erle. (Schwarzerle, *Alnus glutinosa Gaertn.* oder die etwas früher blühende Grauerle, *Alnus incana DC.)* Auch hier finden wir hängende Kätzchen, die beim Schütteln eine Wolke von Blütenstaub entlassen. Die Stempelblüten (Blütenstände) stehen aufrecht und über den Kätzchen. Wozu sie schließlich auswachsen, können wir hier gleich sehen, denn die vorjährigen Früchte (Fruchtstände, holzige Zapfen) sitzen noch an den Zweigen. Wir können nun dieselben Überlegungen anstellen wie bei dem Haselnußstrauch und werden dieselben Antworten auf die aufgewofenen Fragen finden.

Nun treten wir noch in einen an unserm Wege liegenden Garten ein, was uns der Besitzer bereitwillig gestattet hat. Dort blühen schon einige schöne »Blumen«.

3. Schneeglöckchen (Schneetröpfchen, *Galanthus nivalis L.)* oder Knotenblume (Waldschneeglöckchen, *Leucoium vernum L.)* und

4. Krokus *(Crocus vernus L.)* Wir nehmen auf dem Ausflug hauptsächlich Rücksicht auf die Standortsverhältnisse, das Wachsen vor der Schneeschmelze, die Schutzhülle der Blüte, die Richtung der jungen und ältern Blüten, das Verhalten bei sonnigem und bei trübem, regnerischem Wetter und auf den Insektenbesuch.

Zwei Blätter und eine häutige Hülle schützen die Knospe des Schneeglöckchens. Der Blütenschaft streckt

sich anfangs senkrecht; nach der vollständigen Öffnung der Blüte biegt er sich aber um, sodaß die Blüte nun wie ein Glöckchen hängt. Dadurch ist der Blütenstaub und Honigsaft vor Regen geschützt.

Der Krokus öffnet im Sonnenschein seine Blüte weit, bei bedecktem Himmel schließt er sie.

Beide Blumen werden bei warmem, sonnigem Wetter eifrig von Bienen besucht, die sich einige Zeit in den Blüten aufhalten.

Was suchen sie in den Blumen? Wie finden sie den Weg zu ihnen? Wir fangen eine Biene ein, die sich in einer Blüte herumgetummelt hat und tun sie in ein weithalsiges Glas; sie hat ihre Höschen mit Blütenstaub beladen, und die Haare des Kopfes und des Rückens sind ebenfalls mit Blütenstaub bedeckt. (Die Biene lassen wir dann wieder frei und und schauen ihr nach.)

Die nähere Beschreibung des Schneeglöckchens, wobei wir besonders die Aufgabe der Zwiebel, die Verhinderung der Selbstbestäubung, die Einrichtung der Staubbeutel zur Einstäubung der Biene (Borste an jedem Staubbeutel) hervorheben, führen wir im Schulzimmer aus.

Finden wir auch noch blühenden Winterling *(Eranthis hiemalis)*, den manche Bienenhalter in der Nähe ihrer Bienenhäuser anpflanzen, so sehen wir ebenfalls dem Treiben der Bienen zu. Der Christrose *(Helleborus)* begegnen wir nicht häufig. Wir würden an ihr bemerken: nickende Blüten, große blumenkronähnliche Kelchblätter, Umbildung der Blumenkronblätter zu Honigbehältern und die sehr auffälligen Einrichtungen zur Insekteneinstäubung. (Zuerst stellen sich die aufgeblühten Narben über die Honigbehälter, dann machen sie den später aufblühenden Staubblättern Platz.)

Begegnen wir auf dem Rückwege vielleicht Birken, Zitterpappeln oder Hainbuchen, die ihre »Kätzchen« bereits erkennen lassen, so sprechen wir die Vermutung aus, daß es bei diesen Bäumen ähnlich sein wird, wie beim Hasel-

strauch und der Erle. Mit der »Vermutung« ist zugleich eine Beobachtungsaufgabe ausgesprochen. In der nächsten Naturgeschichtsstunde erfolgt eine kurze Besprechung des Ausflugs und der zur nähern Untersuchung mit heim genommenen Pflanzen; dann stellen wir fest, was wir in unser Heft eintragen wollen.

Haselstrauch und Erle. S. oben Seite 31.

Für die »Blumen« schlagen wir auf

Abteilung V B: Insektenblütler (s. S. 29)

und schreiben ein:

Schneeglöckchen:

1 a) Honigsaft, Blütenstaub.

2 a) Große, gefärbte Blumenhülle, Duft.

5 a) Staubbeutel legen sich mit den Öffnungen dicht an den Griffel an, haben aber an der Spitze eine Borste. Die Honig suchende Biene stößt an diese Borsten, wodurch die Staubbeutel vom Griffel entfernt werden und das Insekt mit Blütenstaub überschüttet wird. — Beim Anflug einer zweiten Blüte wird die über die Staubkölbchen herausragende Narbe eingestäubt, da sie sich der Biene in den Weg stellt.

8 a) Häutige Hülle.

b) Neigung der Blumenkrone.

10 a) Behaarung der Biene.

Krokus: wie 1 a, 2 a.

8 c) Schließung der Blumenkrone bei trübem Wetter (wo kein Insektenbesuch zu erwarten ist).

Christrose: wie 1 a und 8 b.

2 b) Stellvertretung der Blumenkrone durch den Kelch da die Blütenblätter zu becherförmigen Honigbehältern umgewandelt sind.

5 b) Narben und Staubgefäße führen merkwürdige Bewegungen aus: die unreifen Staubgefäße sind der Mitte der Blüte zugeneigt, die reifen Narben stellen sich über die Honigbehälter. Wenn die Staubkölbchen reif sind, nehmen sie Stellung über den

Honigbehältern, während die nun bereits bestäubten Narben sich wegwenden.

9a) Die Narben sind früher reif als die Staubbeutel.

Aus diesen Aufzeichnungen, die sowohl durch weitere Ausflüge als auch durch den weitern Unterricht im Schulzimmer Ergänzungen bezw. Erweiterungen erfahren, gewinnen wir schließlich eine zusammenhängende Darstellung des biologischen Lehrstoffs.

Z. B. »Eigentümlichkeiten der Windblütler.« (Haselnußstrauch, Erle, Pappel, Birke, Esche, Eiche, Buche, Nadelbäume, Gräser.)

a) Mangel oder Verkümmerung der Blumenkrone. (Bei Insektenblütlern [vielleicht] Wegweiser oder Aushängeschild für Insekten, hier Hindernis der Bestäubung.)

b) Mangel an Duft und Honigsaft. (Sonst Lockmittel für Insekten, hier unnötig.)

c) Blütezeit vor dem Ausbruch der Laubblätter, oder bevor diese ihre volle Größe erreicht haben (Eiche, Buche), oder Anbringung der Blütenstände an der Außenseite des Gezweiges (Nadelbäume), oder oberhalb der Laubblätter (Gräser). Der Wind hat freien Zutritt.

d) Viele erreichen eine bedeutende Höhe (die höchsten Bäume): fast immerwährender Luftzug und weiter Weg bis zum Boden.

e) Leichte Beweglichkeit der Staubblütenstände (hängende Kätzchen, Befestigung auf langen, schwanken, elastischen Stengeln), lange, aus den Blüten herausragende Staubfäden mit großen Staubkölbchen.

f) Anbringung von Fangnäpfchen unter den Staubbeuteln (Haselnuß, Kiefer, Roggen).

g) Sehr kleine, trockene Blütenstaubkörnchen.

h) Ungeheure Menge von Blütenstaub. (Große und viele Staubbeutel, reiche Blütenstände).

i) Vergesellschaftung. (Wälder, Wiesen, Getreidefelder.)

k) Besondere Einrichtung der Narben: Haselnußstrauch: Pinsel, Gräser: Federn, Mais: ein langer Schopf, Zapfenträger: Schuppen.

Nachbemerkung. Die Notwendigkeit der Bestäubung zwecks Samenbildung muß den Schülern durch mehrere Versuche vorgeführt werden. Sie sollen durch diese nur überzeugt werden, daß keine Samenbildung stattfindet, wenn nicht Blütenstaub von der gleichen (oder verwandten) Art auf die Narbe gelangt und dort haftet. Die weitern, nur mit dem Mikroskop zu verfolgenden Befruchtungsvorgänge entziehen sich der Beobachtung unserer Schüler und sind für unsere Unterrichtszwecke bedeutungslos.

Man wird die Versuche zweckmäßig an blühenden Topfgewächsen anstellen, an denen man die Bestäubung leicht verhindern und (als Kontrollversuch) leicht bewirken kann, z. B. an Tulpen, Primeln, einfachen Pelargonien, Fuchsien usw. Zum Gelingen der Versuche ist es notwendig, daß man rechtzeitig die Staubkölbchen oder Narben entfernt und die Narbe zur Zeit ihrer Blüte bestäubt. Näheres in »Schleichert« Anleitung, § 47.

II. Hauptziel: Wie die Gestalt (»Tracht«) der Bäume entsteht.

Vorbemerkung: Diese Aufgabe ist sehr interessant, berührt aber sehr verwickelte Verhältnisse. Man sei deshalb vorsichtig und schließe da ab, wo sie sich nicht mehr übersehen lassen. Wer tiefer in den Gegenstand eindringen will, nehme zur Hand *Roſsmäſsler*, *E.*, Der Wald, Leipzig, 16 M., oder *Büsgen*, Dr. *M.*, Bau und Leben unserer Waldbäume, Jena, 6 M. Als Ausflugsorte können dienen: größere Obst- oder Ziergärten, öffentliche Anlagen, Baumgruppen an einem Flußlauf, ein Wäldchen, oder auch eine Landstraße. Man soll auf dem Ausflug Bäumen verschiedener Art und verschiedenen Alters, dichtstehenden und einzeln stehenden begegnen. Die Betrachtung der Gestalt der Bäume im blattlosen Zustand hat die

wichtigere Aufgabe über die »Beblätterung« vorzubereiten, weshalb neben der »Tracht« im ganzen auch die schier unendlich scheinende Verzweigung zu verfolgen ist. Bei Betrachtung großer, einzeln stehender Bäume vergesse man die Pflege des ästhetischen Interesses nicht. Siehe die herrlichen Bilder in *Roſsmäſslers* »Wald!« (»Wer den Charakter der Bäume studieren will, der tue es ja zunächst im Winter! Wie der bildende Künstler die Figur eines Menschen, eines Tieres erst dann naturgetreu wiederzugeben imstande ist, wenn er Studien am Skelett gemacht, so werden die Bäume auf Bildern nur dann naturgetreue Bäume, wiedererkennbare Linden, Eschen, Rüstern sein, wenn der Künstler die Gesetze der Verzweigung richtig erfaßte. Was in dieser Beziehung geleistet werden kann, das sieht man an den vortrefflich radierten Blättern zu *Roſsmäſslers* Werke: »Der Wald«. Diese Eiche im Winter muß den strengsten Kritiker befriedigen, den Kunstkenner so gut wie den Botaniker, und jeder Laie muß es fühlen; ja, das ist eine Eiche, wenn er auch nicht bestimmt weiß, worauf es ankommt, und was denn eigentlich diesen Baum zur Eiche macht!« (Dr. *K. Klotz* in *Roſsmäſslers* Zeitschrift »Aus der Heimat« 1860, Nr 51).

Der in Aussicht genommene Schulausflug gibt auch Gelegenheit Knospen zu sammeln, als Anschauungsstoff für eine Lehrstunde »über die Knospen«, die man aber zweckmäßig in der Schulstube abhält. (Der Lehrer sammelt — er muß wissen, wo er einen Zweig abschneiden darf — nicht die Schüler.)

Die Zielangabe für die Schüler kann anknüpfen an den Christbaum. »Warum nimmt man zu Christbäumen wohl junge Fichtenbäumchen (im Schwarzwald junge Tannen, in den sandigen Marken auch Kiefern)?« Wahrscheinlich, weil sie auch im Winter grün sind. Wenn nun das Weihnachtsfest in die Sommerszeit fiele? Man würde doch wohl keinen Laubbaum oder einen Ast von einem solchen nehmen; denn dieser ist zu »buschig«; er

eignete sich auch nicht zur Anbringung von »Lichtern«, er ist eben nicht so schön, wie ein Fichtenbaum. Was ist denn »schön« an diesem? Das Grün und die Form. Ein »schöner« Weihnachtsbaum muß nach allen Seiten gleichmäßig sein und gleichmäßig spitz nach oben verlaufen. Wie kommt diese Gleichmäßigkeit zu stande? Die Äste stehen in gleichmäßigen Abständen in Quirlen. (Fehlt ein Ast in einem Quirl, so setzt man wohl einen künstlich ein.) Die untern Äste sind die längsten; die Spitze wird von dem kurzästigsten Quirl mit schönem geraden Stiel gebildet. (Bei den jungen Kiefern ist es ähnlich; aber die Abstände zwischen den Quirlen sind leer; bei der Fichte und Tanne sind sie durch schwache Nebentriebe ausgefüllt.) Dagegen geht das Geäst der Laubbäume wirr durcheinander. So meint ihr. Habt ihr das Geäst der Bäume wirklich schon einmal ordentlich angesehen! Vielleicht ist es doch nicht so wirr, wie ihr meint, vielleicht gefällt es euch bei näherm Zusehen auch! Wann werden wir es am besten betrachten? Deshalb wollen wir heute einen Ausflug »in die Bäume« unternehmen. Was wollen wir da zunächst betrachten? Vielleicht lernen wir dabei auch noch mehr. Wohin könnten wir gehen?

Wir sehen die Bäume schon »von weitem« an. Wer kann schon sagen, wie sie heißen? Woran erkennt ihr sie? Welche sind leicht zu erkennen? (Fichte, Kiefer, Lärche). Könnt ihr von weitem auch die Fichte und Tanne unterscheiden? (Schon die junge Tanne, *Abies alba Mill.* trägt die Quirläste fast horizontal ausgestreckt, die Fichte unter einem halben rechten Winkel straff aufwärts; die Tanne ist etwas kahl, durchsichtig, die Fichte voll. Ältere Tannen breiten sich nach dem Wipfel zu schirmförmig aus, Fichten bleiben in der ganzen Gestalt pyramidal. Die Zapfen der Tanne stehen wie Kerzen aufrecht, die der Fichte hängen.)

Auch einige Laubbäume können wir schon aus der Ferne unterscheiden. Der Birnbaum (wenn er nicht sehr

alt ist) hat eine pyramidenförmige Krone, der Apfelbaum eine mehr ausgebreitete. Schön abgewölbt, fast halbkugelig, ist die Krone der Linde, fast besenförmig die der Erle und Schwarzpappel. Hainbuchen und Eichen bauen die Krone unten breit aus, Birken lassen die Äste bogenförmig herabhängen usw.

Sobald wir an die Bäume herankommen, werden wir uns überzeugen, ob wir uns geirrt haben oder nicht; einige haben ja leicht zu merkende Erkennungsmerkmale, z. B.: Birke (weiße, glatte Rinde, Ruten, Kätzchen), Erle (dunkle Rinde, Kätzchen, Zäpfchen), Eiche (knorrige, hin- und hergebogene Äste, Blätter), Hainbuche (wulstiger, meist nicht walziger Stamm, Kätzchen), Rotbuche (glatte, graue Rinde, walziger Stamm, rotbraune junge Triebe), Ahorn (gegenständige Knospen), Roßkastanie (nur starke Zweige, große, klebrige Knospen) usw.

Nun wollen wir uns einige Bäume genauer ansehen. Woraufhin? Wollen wir uns zunächst an einen recht großen oder an einen kleinen Baum wenden? Wir können ja einmal an einen großen heran treten und zur Spitze hinaufschauen! Da findet unser Auge keinen Anhaltepunkt; denn die Verzweigung geht immer weiter und weiter. Wenden wir uns also an einen kleinen Baum! An ihm unterscheiden wir deutlich Abschnitte, Quirle oder Stockwerke. War es beim Christbaume nicht auch so? Aber nicht nur am Stamm können wir Stockwerke erkennen. Stecken wir einen abgeschnittenen Ast in die Erde, so könnten wir fast meinen, es sei ein »Stämmchen«. Woher kommt dieser Stockwerksbau? Da haben wir ja ein einfaches Mittel, zu erfahren, wie alt unser Baum ist. Wir wollen es versuchen. Es ist doch nicht so einfach; denn wir werden bald irre im Zählen. Beim Christbaum war es leichter. Warum?

(Sollten noch keine Übungen im Abschätzen des Alters der Bäume vorgenommen worden sein, so beschränken wir uns jetzt auf die letzten drei bis vier Jahrestriebe, es müßte denn eine junge Fichte, oder noch besser eine

junge Kiefer in der Nähe stehen. An letztgenanntem Nadelbaum läßt sich der »Stockwerksbau« am leichtesten verfolgen, weil außer den Quirlästen keine oder nur wenige Seitentriebe gebildet werden. Fassen wir zuerst den obersten Quirl ins Auge, so finden wir an ihm einen Mitteltrieb als Fortsetzung des Stammes [der Hauptaxe] und um diesen herum vier bis fünf einfache Seiten- oder Quirltriebe. Betrachten wir den vorhergehenden Quirl, so bemerken wir einen dem letztjährigen in der Länge fast gleichen Mitteltrieb und ebenfalls vier bis fünf Quirltriebe, die aber aus zwei Stücken, dem einfachen untern, am Stamm ansitzenden und dem quirligen obern bestehen. Dies letzte Stück gleicht dem Gipfelquirl, hat aber weniger Quirläste (bei ältern Bäumen meist nur zwei). Am dritten Quirl (von oben gezählt) wiederholt sich der Bauplan; nur haben die Seitentriebe ein Stockwerk mehr als am zweiten Quirl. Eine Zeichnung des Bauplans würde leicht anzufertigen sein, und wir könnten in ihr ohne weiteres einen vierten, fünften usw. Quirl zufügen.)

Nun wenden wir uns wieder zu den jungen Laubbäumen und versucheu, die Stockwerke am Stamm und an den Ästen zu bestimmen. Dabei fällt uns sofort zweierlei auf: bei den einen stehen die Seitentriebe (Quirläste) einander gegenüber und paarweise übers Kreuz (Esche, Ahorn, Roßkastanie), bei den andern (den meisten) in verschiedener Höhe um den Stamm herum; und außer den kräftigern Quirlästen, die dem Endtriebe am nächsten stehen, sind oft noch eine ganze Anzahl Seitentriebe entwickelt. Wir betrachten die beiden Gruppen gesondert und nehmen zunächst eine junge Esche vor. Der letztjährige Mitteltrieb des Stammes, die »Spitze«, hat eine Länge von 75 cm. Wir unterscheiden ihn deutlich vom vorhergehenden durch seine geringere Stärke (er hat einen Jahresring weniger als dieser) und eine ringförmige Einschnürung (wie ein Gelenk), die Zeichnungen wie von Blattnarben trägt. Man nennt sie »die Knospenspur«; denn wo jetzt der Trieb steht, stand ein Jahr vorher die

Endknospe. Beim Öffnen derselben wurden die Knospenschuppen auseinander gedrängt und fielen bald ab, Narben hinterlassend wie die abfallenden Laubblätter.

Die Spitze des Mitteltriebes ist breitgedrückt; denn sie muß Platz bieten für eine größere, schwarze Endknospe und zwei dicht neben ihr stehende, ebenfalls schwarze Seitenknospen. Unter diesen stehen noch acht Paare Knospen. (Die Knospen eines Paares stehen nicht ganz in gleicher Höhe; die linken und vordern [oder die rechten und hintern — je nachdem man sich stellt] stehen etwas höher als die rechten und hintern.) Jede Knospe steht über einer Blattnarbe.

Der vorhergehende Mitteltrieb war wohl ganz ähnlich angelegt: er ist 70 cm lang und hatte außer der Endknospe mit ihren zwei Nachbarn noch acht Knospenpaare. Ebenso steht es mit dem drittletzten: Länge 60 cm, 7 Knospenpaare.

Wie ist es nun mit den Seitentrieben?

Unter dem obersten Mitteltrieb stehen zwei fast ebenso lange und kräftige Seitentriebe, die ohne Zweifel aus den beiden Nachbarn der Endknospe hervorgegangen sind. Die Knospenverhältnisse an ihnen sind dieselben wie am Mitteltrieb, nur zählen wir bloß sechs Paare.

Unter diesen beiden Seitentrieben sind aus dem vorletzten Knospenpaare noch zwei Triebe entstanden, die aber schon auffällig schwächer und kürzer sind, als die über ihnen stehenden. (Sie messen bloß 20 cm in der Länge und haben bloß vier Knospenpaare.) Auch noch aus dem drittletzten Knospenpaare sind Äste ausgetrieben, die jedoch nur 10 bezw. 5 cm lang sind.

Die tiefer nach unten stehenden Knospen haben sich nicht weiter entwickelt; sie »schlafen«, als wenn für sie Winter geblieben wäre. (Wir werden später einmal sehen, z. B. in einem Obstgarten, wo die Bäume beschnitten wurden, ob sie unter Umständen nicht nötig sind.) Schneiden wir die schwächern Seitentriebe weg, so bleibt ein Wipfel wie ein dreiarmiger Leuchter, dessen

zwei Seitenarme ein wenig kürzer sind als der mittlere Arm.

Was wir eben betrachtet haben, ist im letztvergangenen Jahr (1901) gewachsen. Ist das aber alles?

Nun wollen wir sehen, was im Jahre 1900 wuchs. Den 70 cm langen Mitteltrieb erwähnten wir schon. Die gleichalterigen Seitentriebe stehen unter ihm. Es sind deren vier Paare; die zwei obersten sind wiederum die längsten und stärksten, vom vierten Paar sieht der eine Trieb aus wie eine gestielte Knospe. Fünf Knospenpaare schlafen. Auch hier können wir uns wieder einen dreiarmigen Leuchter schneiden, wir müssen aber mehr wegschneiden als beim Jahrgang 1901; denn die Seitentriebe bestehen aus dem Wachstum (Zuwachs) von 1900 und 1901. Der Mitteltrieb (Stamm) hat sich nicht verlängert, wohl aber die Seitentriebe, von denen die beiden obern nun länger geworden sind als der Mitteltrieb.

Auch den Jahrgang 1899 wollen wir noch näher ansehen. Bei ihm sind die drei obersten Triebe die kräftigsten; wir würden deshalb beim Zurückschneiden einen vierarmigen Leuchter erhalten, dessen einer Arm aber etwas tiefer steht als die drei andern.

Wer Lust hat, kann nun auch noch die Jahrgänge 1898 und 1897 untersuchen. Bei 1896 wird er wahrscheinlich schon unsicher werden.

Zu Hause wollen wir uns die Zeichnung von dem Aufbau einer jungen Esche anfertigen. Den Wuchs (Zuwachs) von 1901 zeichnen wir mit einem einfachen, den von 1900 mit einem doppelten, den von 1899 mit einem dreifachen Strich. Wissen wir schon, wie wir die Seitentriebe (Äste) zeichnen müssen? Wir sehen uns deshalb einige an. Sie sind ganz ähnlich gebaut wie der Stamm mit seinen Seitentrieben, nur in allen Stücken etwas kleiner. (Z. B. letzter Mitteltrieb am vier Jahre alten Ast nur 25 cm mit vier Knospenpaaren.) Und ebenso verhält es sich mit den Zweigen. Unsere Zeichnung scheint nicht so einfach zu werden, als wir im ersten

Augenblick dachten. Ein einjähriger Ast besteht allerdings nur aus einem Stück (ein Strich nötig), ein zweijähriger aber schon aus sieben (8 Striche), ein dreijähriger (wie er vor mir liegt) aus dreißig Stücken, nämlich einem drei-, sieben zwei- und zweiundzwanzig einjährigen. Wie wird das erst bei fünf-, sechs- und mehrjährigen wachsen! Wir wollen einen ältern Ast ansehen: er ist gar nicht so reich verzweigt als wir dachten; denn die Anzahl der Knospen ist in den letzten Jahren geringer geworden, nur wenige haben ausgetrieben, und mehrere Zweige sind bereits wieder abgestorben und abgefallen.

Welche Grundform (Umriß) muß in unserer Zeichnung die Baumkrone erhalten? Das Dreieck können wir aber rund um die Krone herum drehen; es ist bloß ein Durchschnitt von einem Kegel oder einer Pyramide. Wir können auch angeben, wie diese Baum-Pyramide entstanden ist.

Der Mitteltrieb oder die Spitze war immer etwas länger als die Seitentriebe.

Die Seitentriebe sind schief aufwärts gerichtet (bilden mit dem Stamm einen spitzen Winkel).

Die Äste haben sich alljährlich verlängert wie der Stamm, die untern sind die längsten geblieben.

(Wohlgemerkt: wir haben ein junges, ungestört gewachsenes Bäumchen betrachtet!)

Nun sehen wir zunächst zu, ob wir bei andern jungen Bäumen der ersten Gruppe (mit gegenständigen Knospen) einen gleichen oder ähnlichen Kronenbau finden. (Ahorn, Roßkastanie.)

Wenden wir uns zur zweiten Gruppe, so bemerken wir sofort, daß die ihr angehörigen Bäume reicher verzweigt und zierlicher gebaut sind als die der vorigen. Das Gezweig scheint regellos durcheinander zu gehen. Wir werden sehen!

Eine junge Hainbuche (*Carpinus betulus L.*), die wir bis zur Spitze ohne Schwierigkeit betrachten können, soll uns belehren.

Zuerst wird sie uns sagen, wie alt ihre Krone ist. Die einzelnen Jahrgänge (Stockwerke) können wir bis zum fünften ganz gut erkennen; denn die Absätze sind (wie bei der Esche) durch verschiedene Dicke und stärkere und längere Äste deutlich gekennzeichnet. Am letzten, 60 cm langen, Mitteltrieb des Stämmchens bemerken wir eine Endknospe und einundzwanzig Seitenknospen. Diese stehen zwar »zerstreut« in Abständen von 3—5 cm, aber auch in der Zerstreuung herrscht Ordnung: sie bilden zwei Reihen. (Zweizeilige Anordnung, auch bei der Rotbuche und Linde, während sie bei den meisten andern Bäumen spiralig in $^2/_5$ oder $^3/_8$ Stellung stehen).

Der Mitteltrieb vom Jahre 1900 mißt 57 cm und hatte achtzehn Seitenknospen, von denen fünfzehn austrieben; nur die drei untersten »schlafen«. Die fünf obersten Seitentriebe haben eine Länge von 25—28 cm erreicht, die andern zehn sind umso kürzer, je weiter sie nach unten stehen; nur der vierte macht eine Ausnahme: er ist länger als die andern. Außerdem steht an seiner Seite (Basis) noch eine schlafende Knospe (Beiknospe). Auch die wachsende Größe der Astwinkel (Ablaufwinkel) erregt unsere Aufmerksamkeit. Ein eigentümliches Bild bietet das drittletzte Stockwerk. Der Mitteltrieb ist 80 cm lang und mit zweiundzwanzig Ästen und vier schlafenden Knospen besetzt. Sie stehen aber nicht in zwei Reihen, wie an den beiden obersten und an den Ästen, sondern in drei. Die vier obersten, nun zweijährigen Triebe haben eine Länge von 70—90 cm erreicht, die untersten nur von 3. Die nach unten abnehmende Länge der Seitentriebe wird vom fünfzehnten und sechzehnten so auffällig unterbrochen (40 cm), daß man glauben könnte, bei ihnen habe ein neuer Mitteltrieb begonnen. Von den zweiundzwanzig Ästen sind vier bereits »dürr« (abgestorben). Neben mehrern stehen ein bis zwei sehr kleine Beiknospen.

Betrachten wir nun die zwei- und dreijährigen Äste, so finden wir dasselbe Bild wie beim Stamm. Nur werden

wir noch bemerken, daß der letzte Mitteltrieb an mehrern Ästen von dem letzten Zweige um das Drei- bis Achtfache überholt worden ist, und daß dieser augenscheinlich die Rolle des Mitteltriebes übernehmen wird. Ferner bemerken wir noch, daß die Länge der Astmitteltriebe mit den Jahren auffällig abgenommen hat (z. B. 62 cm, 44 cm, 21 cm).

Die Zeichnuug einiger Stockwerke oder eines verzweigten Astes der Hainbuche wird uns mehr Mühe machen, als die der Esche oder der Roßkastanie. Warum? Wir wollen zwei zweijährige Äste neben einander halten. Welchen wollt ihr »am liebsten« zeichnen? Warum? Es scheinen doch einige mehr Gefallen an der zartern, vielfachen Verzweigung zu finden als an der stärkern, einfachern. Bei Esche und Ahorn können wir einen Jahrestrieb mit einem Strich zeichnen; geht das auch bei der Hainbuche? Warum nicht?

(Wir machen auf das Naturschöne nur aufmerksam, verleiten die Schüler aber nicht zu voreiligem Urteil und zu den oft zu hörenden Ausrufen: »wie reizend, wie herzig, wie süß!« Noch weniger machen wir sie zu gefälligen Nachbetern unserer eigenen vorgesagten Urteile durch die Fragen: »Ist das nicht schön?« »Seht, wie reizend das ist!« u. a.)

Nachdem wir noch einige Bäumchen anderer Art angesehen haben, werden wir einige Ergebnisse unserer Betrachtungen zusammenstellen können:

Ein Trieb, Mitteltrieb oder Spitze genannt, verlängert den Stamm (oder die Hauptachse) in senkrechter Richtung; die Seitentriebe breiten den Baum aus.

Der Mitteltrieb der jungen Bäume ist meist länger als die gleichalterigen Seitentriebe.

Er entwickelt sich bei mehrern Baumarten (Ahorn, Eichen und Buchen und Nadelbäumen) aus der Endknospe. (Eichen und Buchen zeigen aber öfter auch Ausnahmen.)

Oft verkümmert die Endknospe (bei Holunder,

Sambucus, ist es die Regel), dann entstehen aus gegenständigen Knospen zwei (oder drei) gleichwertige Mitteltriebe, oder eine tiefer stehende Seitenknospe entsendet den kräftigsten Trieb, der nun an Stelle des eigentlichen Mitteltriebes tritt. Die meisten unserer Laubbäume.) Gewöhnlich stirbt die Spitze bis zu dieser Seitenknospe ab.

Wird der Mitteltrieb abgebrochen, so übernimmt ein Seitentrieb die Fortführung der Achse.

Die Seitentriebe nehmen sowohl in der Länge als auch in der Stärke von oben nach unten ab und zwar umsomehr, je weiter sie vom gleichalterigen Mitteltrieb entfernt sind. (Ausnahmen: Erle, Hasel, Hornbaum, *Cornus.)* Manche Knospen bleiben »schlafen«. Die schlafenden Knospen stehen meist am entferntesten vom Mitteltrieb.

Die Gestalt der Krone (die »Tracht«) hängt ab von dem Längenverhältnis des Gipfeltriebes zu den Seitentrieben.

Die Bäume mit abwechselnd stehenden Knospen sind mehr verzweigt als die mit gegenständigen.

(Auf die »Johannistriebe« gehen wir erst später ein, wenn sie beobachtet worden sind, ebenso auf die Weckung schlafender Knospen.)

Hier könnten wir unsere Betrachtungen abbrechen, da das bisher angeführte genügenden Unterhaltungsstoff für einen Ausflug bietet. Wir würden dann noch einige anregende Aufgaben stellen wie z. B.: Warum verästeln und verzweigen sich wohl die Bäume? Wie hoch würde eine Esche oder eine Hainbuche nach dreißig Jahren sein, wenn ihre Hauptachse so weiter wüchse, wie wir gemessen haben? Meßt die letzten Jahrestriebe an einem ältern Ast, den ihr erreichen könnt! Seht auch bei Sträuchern nach, ob sie regelmäßig gebaut sind!

Auf einem zweiten Ausflug wenden wir unsere Aufmerksamkeit den ältern und alten Bäumen zu. Zunächst den ungefähr 30—40jährigen. Wie alt mögen sie

wohl sein? Bei Nadelbäumen können wir vielleicht noch ziemlich sicher die Quirle zählen und schätzen, bei Laubbäumen ist es uns nicht möglich. Sollten wir einen frisch abgesägten Baum finden, so könnten wir sein Alter wohl erfahren. (Jahresringe. Zuwachsbohrer der Forstleute.)

Auch im Geäst und im Gezweig scheinen wir uns nicht mehr zurecht finden zu können; denn das geht »wirr durcheinander«. Wirklich? Wir wissen doch, wie es in der Jugend ist! Vielleicht können wir mit Hilfe unserer Kenntnisse die Wirrnis auflösen.

Die Krone wurde aus regelmäßigen Stockwerken aufgebaut. Wir sehen solche auch noch im Wipfel; aber in den ältern Stockwerken hat sich viel verändert. Aus den Seitentrieben sind starke Äste geworden, manche fehlen und einige (Wasserreiser!) stehen allein, als gehörten sie nicht in den Bau.

Auch ihre ursprüngliche Richtung (den Ablaufwinkel) haben viele auffällig verändert. Die obern sind zwar noch schief aufwärts gerichtet, aber die mittleren stehen wagrecht ab und die untern biegen sich abwärts.

(Einige Abarten, die Pyramidenbäume, behalten den spitzen Ablaufwinkel bis ins Alter bei. Pappel, Eiche, Ulme.)

Ähnlich verhält es sich mit den Zweigen, die bei einigen Bäumen (Birken, Fichten) herabhängen, bei andern bloß nach rechts und links oder regellos stehen. Bei näherm Zusehen finden wir aber, daß auch an den ältern Ästen der Zuwachs der letztvergangenen Jahre in der frühern Regelmäßigkeit erfolgt ist. Wir finden aber noch weiter, daß eine ganze Anzahl von Zweigen sich kaum merkbar verlängert hat. Sie sehen oft nur aus wie eine gestielte Knospe, haben aber sehr viele, dichtstehende Blattnarben. Diese Blattnarbenringe geben uns einen Anhalt, das Alter der kurzen Zweige zu bestimmen, das mit dem der nebenstehenden langen übereinstimmen muß.

Man nennt diese kurzen Zweige Kurztriebe und

die andern Langtriebe. Einige Bäume haben viele Kurztriebe, andere weniger: jene sehen voller aus als diese.

Nun wenden wir uns zu den alten Bäumen. (Woran erkennen wir, daß sie »alt« sind?). Da sind die Veränderungen noch weiter fortgeschritten, so daß bei vielen die Krone (Tracht) ein ganz anderes Bild bietet als in der Jugend, und sehr mannigfache Baumgestalten entstanden sind. Ohne Schwierigkeit können wir sie aber in drei Gruppen unterbringen:

a) Der Stamm (die Hauptachse) geht bis zur Spitze der Krone durch und bleibt immer viel stärker als die Äste (Fichte, Tanne, Lärche, Spitzahorn).

b) Der Stamm löst sich in einer gewissen Höhe in gleichwertige Äste auf. (Eiche, Schwarzpappel, Apfelbaum, Kiefer).

c) Der Stamm tritt mit der Höhe immer mehr zurück, die Krone besteht aber aus ungleichwertigen Ästen. (Linde, Buche, Hainbuche usw.)

Unter den alten Bäumen gibt es sehr hohe und weniger hohe. Wenn wir aber aus der Länge der von uns gemessenen Mitteltriebe der jungen Bäume die Höhe der alten Bäume berechnet hätten, so sind gegen die Rechnung alle viel zu niedrig geblieben. Welchen Fehler haben wir bei der Rechnung gemacht? Ähnlich ist es bei der Berechnung der Länge der Zweige. Da waren wir aber schon bei den nicht alten Jahrestrieben der Hainbuche auf den Fehler aufmerksam gemacht worden. Es wird wohl so sein: von einem gewissen Alter ab werden die Langtriebe kürzer. (An manchen Bäumen können wir das leicht schätzen, an umgelegten nachmessen. Die Kiefer treibt die längsten Gipfelsprossen bis zum 30. Jahre, die Fichte und Buche bis ungefähr zum 45.) Dagegen bildet der Baum mehr Kurztriebe. »Die Längenabnahme der Sprosse von einem gewissen Alter ab ist für die Tracht der Baumkronen von großer Bedeutung. So lange die Bildung kräftiger Langtriebe vorherrscht, erscheint die

Krone nicht recht geschlossen. Sie geht nach oben in einzelne starre Äste auseinander. Überwiegt später die Bildung der Kurztriebe, so wächst der Gesamtumfang der Krone mehr gleichmäßig und die Lücken zwischen den langen Haupttrieben werden geschlossen. Es tritt die Abwölbung der Krone ein.« (Büsgen, S. 7.)

Schließlich hört die Bildung der Gipfellangtriebe ganz auf; es wachsen nur noch Kurztriebe. Der Baum hat sein Höhenwachstum (das je nach Standort, Witterungsverhältnissen usw., recht verschieden sein kann) erreicht. Warum er nicht immer höher und höher wächst, können wir nicht beantworten; »der liebe Gott läßt eben die Bäume nicht bis in den Himmel wachsen«. (Wie alt und wie groß die Bäume werden können, kann man nicht bestimmt angeben; aber einige Beispiele von »Riesenbäumen«, den »Naturdenkmälern der Schöpfung« werden die Schüler interessieren. Die Größe macht man anschaulich durch Vergleichung mit einem großen, vor Augen stehenden Baum. Vielleicht gelingt es, durch das erweckte Interesse manchen schönen Baum, der später in den Besitz des einen oder andern Schülers kommt, vor der menschlichen Habsucht zu schützen. Über die Größe hervorragender Bäume seiner Umgebung soll sich der Lehrer unterrichten. Die Ausladung der Krone kann man ja direkt messen, die Höhe muß geometrisch bestimmt werden, wenn nicht ein gefällter Baum Gelegenheit zur direkten Messung und Schätzung gibt. (Bequem und genügend genau läßt sich die Höhenmessung mit Hilfe des vom Herrn Forstrat *Matthes* konstruierten, sehr praktischen Pendel-Nivellier-Instrumentes ausführen, das auch noch mancherlei andern geometrischen Zwecken dient. Eisenach, Hofmechanikus Eckstein. 20,50—26,50 M. Billiger, aber nicht so vielseitig brauchbar ist Faustmanns Spiegel-Hypsometer. 6,50 M.)

Vergleichen wir mehrere Bäume gleicher Art und mutmaßlich gleichen Alters hinsichtlich ihrer Tracht mit einander, so fallen doch recht große Unterschiede auf.

Am ähnlichsten sind einander die frei und geschützt stehenden. Man sagt, »sie konnten sich frei entwickeln«. Wir wollen überlegen, ob wir einige Ursachen finden, welche die freie Entwicklung stören können.

An manchen Standorten wenden die freistehenden Bäume Stamm und Krone von einer gewissen Himmelsrichtung weg. Nach dieser Richtung hin ist gewöhnlich auch die Rinde besonders gekennzeichnet. Man sagt, »es sei die Wetterseite«. Wodurch kann der Wind auf die Bäume wirken? Der Druck des Windes biegt sie.

Er verursacht aber auch, daß sich Zweige und Äste gegenseitig reiben und peitschen.[1]. Dadurch entstehen Verletzungen, die ihr Absterben und die Neubildung von Ersatztrieben im Gefolge haben können.

(Auf die sehr einflußreiche Wasserverdunstung durch den Wind können wir leider nicht eingehen.)

Das Fehlen von Ästen hat aber meist andere Ursachen. Wir denken an die Belastung durch die Blätter. Unter gewöhnlichen Verhältnissen ist diese nicht zu groß; denn der Baum ist ja aus Holz gebaut. Wenn aber Sturmwind ihn faßt, so wird er oft arg zerzaust, büßt manchmal seinen Wipfel ein oder wird ganz abgebrochen. Gefallen euch solche Bäume auch? Und doch werden sie von den Malern vielfach gezeichnet und gemalt. Ich werde euch ein Bild zeigen, auf dem solche malerische Bäume verwendet sind. Im Gebirge haben die Bäume viel im Winter zu leiden, wenn Rauhreif und Schnee sie übermäßig belasten.

In den meisten Fällen ist es aber etwas ganz anderes, das Zweige und Äste absterben oder nicht zur Entwicklung kommen läßt. Am deutlichsten werden wir darauf hingewiesen, wenn wir ein Stück eines geschlossenen Hoch-

---

[1]) Sehr interessant ist die Birke, wenn sie mit Nadelholz aufwächst. Sie braucht viel Licht und überholt deshalb bie Nadelbäume im Höhenwachstum. Mit ihren Ruten peitscht sie ihre Umgebung oft so stark, daß diese im Wachstum zurückbleibt.

waldes betrachten. Die am Waldrand oder einem breiten Wege stehenden Bäume haben nach der einen Seite hin eine fast vollständige Krone; die alten Äste nahe am Boden sind erhalten geblieben und noch lebensfrisch. Den Bäumen im Wald fehlen die Äste oft bis hoch hinauf. Warum sind so viele abgestorben und dann abgeworfen worden?

Wir erinnern uns an Zimmerpflanzen, welche die Blätter nur behalten, wenn sie in der Nähe des Fensters stehen. Stellen wir »eingewinterte« Pflanzen, z. B. Fuchsien oder Pelargonien, die ihre Blätter verloren haben, im Frühjahr nicht »ans Licht«, so treiben sie nur kümmerliche oder gar keine Blätter und sterben ab.

Nun denken wir an die Baumkronen. Was wird geschehen, wenn ein Zweig von andern überholt wird und dauernd an Lichtmangel leidet?

(Der Lichtmangel ist aber nicht immer die Ursache des Abwerfens von Seitentrieben.)

An unsern Zimmerpflanzen haben wir noch eine andere Beobachtung gemacht: sie wachsen nach dem Lichte hin, und wir müssen sie öfter drehen, wenn sie eine gleichmäßige Krone bekommen sollen. Der Baum steht fest; aber er kann seine Äste und Zweige so recken und strecken, biegen und schmiegen, daß möglichst viel Blätter an das Licht kommen. Nun werden wir auch begreifen, warum die untern Äste oft sehr lang werden und sich im Bogen nach außen und unten wenden..

Manchmal muß sich die ganze Krone oder der ganze Baum biegen und schmiegen. Wir werden wohl nicht lange zu suchen brauchen, um einen solchen zu finden. Man sagt, der große Baum, unter dem er steht, »habe ihn gedrückt.« Erkläre das! Gelegentlich wollen wir auch beobachten, was geschieht, wenn beschattete Bäume »licht gestellt« werden.

Nun wollen wir alles kurz zusammenstellen, was auf die Gestaltung der Baumkrone oder die »Tracht des Baumes« von Einfluß sein kann.

Die Tracht des Baumes wird bestimmt durch die Verzweigungsart, durch das Verhältnis der Hauptachse zu den Nebenachsen, durch den Ablaufwinkel der Nebenachsen, durch die Wirkung von Wind, Eis und Schnee durch das Abwerfen oder Absterben älterer Äste und Zweige und durch seinen Standort. Die am vollkommensten ausgebildeten Baumkronen findet man bei Bäumen, die allseitig frei, aber geschützt stehen.

(Bemerkung: In Gegenden, wo die Mistel noch häufig ist, z. B. am Hörselberg, kann man auch noch folgende interessante Frage berühren:

»Wie würde wohl eine höhere Pflanze aussehen, die ohne die richtende Wirkung vom Licht und Schwerkraft erwüchse. Daß eine jetzt lebende Pflanze ohne jene Empfindlichkeit gegen die direkten Einwirkungen existiere, läßt sich sehr gut denken und ist sogar wirklich der Fall. Eine solche Pflanze haben wir in der Mistel. Auf die Zweige dieses Schmarotzergewächses übt weder das Licht noch die Schwerkraft eine richtende Wirkung aus. Sie behalten einfach ihre Ursprungsrichtung bei. Die im Ganzen spärliche und lockere Verzweigung ermöglicht dies, ohne daß die Äste sich gegenseitig Luft- und Lichtgenuß zu sehr beeinträchtigen; dazu kommt Gestalt und Bau der Blätter, für deren Tätigkeit es bei der Mistel vollkommen gleichgültig ist, von welcher Seite her sie von der Sonne beschienen werden. Nur in der allerfrühesten Jugend wirkt das Licht richtend auf die Mistel ein ... Die später sich entwickelnden Sprosse der Mistel wachsen nach allen beliebigen Himmelsgegenden hin, bald schief unter allen möglichen Winkeln gegen den Horizont, so daß schließlich ein den Ast fast kugelig ringsum einhüllendes Gewächs sich ausbildet«.) (Büsgen, S. 35.)

Nun wollen wir überlegen, warum die Bäume eine Krone mit Ästen und Zweigen bekommen haben. Kann es nicht auch Bäume ohne eine solche Krone geben? Unsere Frage ist deshalb nicht ganz richtig gestellt. Wir

Menschen können dieses »Warum« nicht beantworten. Deshalb fragen wir nur:

»Welche Aufgaben hat die Baumkrone, und wie stimmt ihre Einrichtung zu den Aufgaben?« Diese Frage können wir zwar noch nicht ganz beantworten, aber einiges werden wir schon jetzt verstehen.

An den Trieben sitzen die Knospen, aus welchen Blätter oder Blüten und Früchte, oder neue Triebe werden.

Blätter müssen unsere Bäume haben. Das könnten wir schon aus dem Umstand schließen, daß sie alljährlich neue Blätter treiben. Wir werden wohl auch schon gehört haben, daß man die Bäume schädigt, wenn man sie ganz oder zum großen Teil ihrer Blätter beraubt, daß man die Maikäfer und verschiedene Raupen verfolgt, daß man Bäume mit »kranken« Blättern nicht gern hat und ihnen zu helfen sucht usw. Deshalb dürfen wir wohl annehmen, daß auch wenige Blätter einen Baum nicht erhalten können. Je mehr, desto besser.

Wie würdet ihr einen Baum bauen, damit er recht viel Blätter haben kann? Unsere wirklichen Bäume sind aber schon besser eingerichtet als die von euch erdachten; denkt nur an die vielen Blattnarben? Wäre es da nicht zweckmäßig, wenn die Krone nur aus Kurztrieben bestände? Das würde einen Blätterbüschel geben, ein Blatt würde dem andern im Wege stehen und das Licht wegnehmen.

Die Langtriebe dienen hauptsächlich zur Ausbreitung der Krone, die Kurztriebe zur reichen Beblätterung.

(Bei Betrachtung der Knospen werden wir auch sehen, wo die meisten Blüten sitzen. In manchen Fällen [Schwarzdorn] werden die Kurztriebe auch Schutzmittel.)

Wir nahmen an, daß es auch Bäume ohne Äste und Zweige geben könne. Wie könnten diese eingerichtet sein, damit sie viele Blätter oder viel Blattfläche haben können? Gibt es solche Bäume? Wer hat welche gesehen? (Wenn wir sie nicht in einem Gewächshaus sehen können, zeige ich euch Abbildungen und wirkliche Blätter.)

Die Blätter der Bäume sind recht verschieden. Sind die Baumkronen nicht auch verschieden?

Wer findet einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Baumkronen und den verschiedenen Blättern? Stellt die Bäume mit wenig verzweigten Ästen zusammen! (Roßkastanie, Esche, Ahorn.) Was für Blätter tragen sie?

Die Bäume mit der feinsten Verzweigung! (Birke, Weide, Hainbuche usw.) Die mit mittelfeiner! (Linde, Eiche.) Ergebnis: »Die starkzweigigen Bäume haben große Blätter« usw.

Das scheint nicht immer zu stimmen. Z. B. bei der Kiefer, die ja auch nur Nadeln wie die Fichte, aber viel stärkere Äste als diese hat. Die starken Äste kann sie aber recht gut brauchen; denn bei der breiten Stellung der Äste, Zweige und Nadeln hat sie eine viel größere Schneelast zu tragen als die Fichte.

(Unsere Obstbäume hat der Mensch so gezogen, daß sie oft mehr und größere Früchte erzeugen, als sie tragen können; deshalb müssen sie manchmal künstlich gestützt werden.)

Wenn die Knospen sich zu Blättern, Blüten oder neuen Zweigen entwickeln sollen, müssen die Äste mit dem Stamm in Verbindung bleiben. Warum? An einem abgebrochenen Zweig verwelken die Blätter sehr rasch. Wie kann man aber auch die Knospen abgetrennter Zweige zur Entfaltung bringen? Was tut man, um die Blätter eines abgeschnittenen Zweiges längere Zeit frisch zu erhalten? Welche Aufgabe haben also die Äste und Zweige?

Von manchen — Eschen, Syringen, Weiden — löst sich jetzt schon die glatte Rinde leicht ab, wenn wir sie drehen. Warum? Wer hat das schon getan? Warum? Kinder handeln aber nicht immer recht, wenn sie sich Pfeifen oder Huppen machen. Wenn nicht? (Wir werden später sehen, daß »der Saft« nicht nur von den Wurzeln bis in die Blätter steigt, sondern daß es auch einen umgekehrten Saftstrom gibt.)

Manche Zweige mit Knospen bleiben im Wasser oder feuchtem Erdreich nicht nur längere Zeit »frisch«, sondern treiben auch Wurzeln und wachsen zu Bäumen und Sträuchern heran. Diese Wurzelbildung werden wir an »Stecklingen« näher verfolgen.

Damit »der Saft« von den Wurzeln bis zu den Knospen und Blättern steigen kann, muß er auf seinem langen Wege geschützt werden. Wovor? Wer schützt ihn? Ich habe aber Bäume gesehen, deren Rinde auf einer Seite ganz eingetrocknet und abgesprungen war. Warum wohl? Es waren hohe Fichten auf unserm Goldberg, die im geschlossenen Waldbestand erwachsen waren. Man hatte später auf der Westseite den Wald stellenweise abgeschlagen, um einen Garten zu vergrößern. Wem waren sie nun frei ausgesetzt? Wer hatte sie früher geschützt? Können sie sich nicht selbst schützen? Es gibt eine Menge Bäume, z. B. die einzeln oder an einem Waldrand stehenden, die keinen fremden Schutz brauchen.

Welche weitere Aufgabe hat also die Baumkrone? Raubt man unsern Bäumen die Schatten spendende Krone, so treiben sie rasch eine neue; können sie das nicht, so gehen sie am »Rindenbrand« zu Grunde. (Etwas näher werden wir auf diesen Punkt eingehen, wenn wir Gelegenheit haben, die Holz- und Waldwirtschaft kennen zu lernen.) Aber nicht nur der Stamm bedarf der Beschattung. Wir denken daran, daß es im Sommer manchmal recht warm werden und der Regenfall tage- und wochenlang aussetzen kann! Welche Bäume werden dann besonders leicht Not leiden? Verhindert aber die beblätterte Krone nicht auch die Befeuchtung der Wurzeln? Diese Frage werden wir später zu beantworten suchen. Vielleicht finden wir auch dabei wieder manches, woran wir noch nicht gedacht haben.

Moderner

Zeichenunterricht.

Von

F. Lehmhaus
in Elberfeld.

Pädagogisches Magazin, Heft 251.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1905



Die Ansichten über das Wesen der gewerblichen Kunst haben sich im letzten Jahrzehnt von Grund aus geändert. Dadurch hat sich die Notwendigkeit ergeben, auch den Zeichenunterricht anders einzurichten und auszugestalten. Es kommt darauf an, ob man die Kunst als etwas bloß Nachahmendes oder als etwas Schöpferisches auffaßt. Nachahmend, rückwärtsblickend auf die Leistungen früherer Geschlechter war sie bis vor wenigen Jahren; deshalb kam es folgerichtig auch im Zeichenunterricht auf die getreue Wiedergabe der Schmuckformen an, die den vergangenen Jahrhunderten als Schönheitsideal gegolten hatten. Wie die gewerbliche Kunst, so war und ist auch noch unser Schulzeichnen wesentlich nachahmend. Wer sein pädagogisches und künstlerisches Gewissen durch das bloße Kopieren beunruhigt fand, suchte noch ein Übriges zu tun, indem er den gesetzmäßigen Bau der Ornamente erklärte und in die konstruktive Bedingtheit der Raumformen einführte. Die technischen Fähigkeiten mochten sich dabei entwickeln lassen, aber mit der Kunst, auch der gewerblichen, wie wir sie auffassen, hat dieses nachahmende Zeichnen nichts zu tun. Für uns ist eine retrospektive Kunst, die nur nachahmen kann, keine Kunst mehr. Wir verlangen von ihr, daß sie selbst schöpferisch sei nach dem Maßstabe, der in unsern eigenen Bedürfnissen und in unserm eigenen

Empfinden liegt. Wenn der Zeichenunterricht einer so gedachten Kunst vorarbeiten soll, so genügt es nicht, hergebrachte Ornamente und abstrakte Raumformen zu kopieren; dann kann es sich nur darum handeln, »die wahrnehmende und schaffende Kraft an den Dingen erstarken zu lassen, die die Kunst im heimatlichen Bauwerk und als häusliches Gerät, in Bild und Buch uns vor die Sinne stellt und an allem, womit die Natur mit ihrem unendlichen Reichtum an Anmut und Größe im reizvollsten Wechsel der Formen und Farben jedes Kindergemüt entzückt.« [1])

Wenn wir aus der sichtbaren Schönheit in Natur und Kunst die Kraft zur eigenen künstlerischen Betätigung schöpfen wollen, so haben wir dafür nur ein Organ: das Auge. Nur durch ruhiges, verweilendes, versenkendes Betrachten kommen wir zum Ziel. Als sicherster und konsequentester Erzieher zum Sehen aber stellt sich uns das Zeichnen dar. Darin liegt eben die Bedeutung des Zeichnens für die künstlerische Erziehung, daß es sicherer als jedes andere Mittel zum Sehen erzieht. Dazu kommt als begleitendes Moment der Umstand, daß wir in der Kunst das stolze Bewußtsein von dem hohen Grade menschlichen Könnens auf uns wirken lassen. Menschliches Können aber äußert sich eben in der Zeichnung, das Naturschöne weiß nichts davon zu sagen. Daher kommt es, daß uns die einfache Zeichnung eines an sich nüchternen Gegenstandes in vielen Fällen malerisch anmutet, während der Gegenstand an sich nüchtern bleibt und weiter keinen Eindruck hinterläßt.

Nun hat der Zeichenunterricht nach der bisherigen Praxis sich wesentlich darauf beschränkt, das im eigentlichen Sinne Zeichnerische im Gegensatz zu dem Malerischen der Erscheinung wiederzugeben. Der Gegenstand des Zeichnens, soweit die Volksschule in Betracht kam, war vorwiegend der Umriß.

---

[1]) *Götze* in »Versuche und Ergebnisse«. Hamburg 1901.

In den wenigsten Fällen wurde versucht, Licht und Schatten, die Farbe oder gar das Charakteristische der Erscheinung festzuhalten. Wenn die Leistung schließlich in gehöriger Symmetrie und mit einem sauberen und glatten Strich auf dem Papier stand, so glaubte man, alles Wünschenswerte geleistet zu haben.

Wenn nun auch die Darstellung eines schönen Umrisses nicht schlechthin als wertlos für die künstlerische Auffassung hingestellt werden soll, so hat sich doch ziemlich allgemein die Überzeugung durchgerungen, daß der Schwerpunkt des Zeichnens in das Gebiet des Malerischen verschoben werden müsse, wenn das Zeichnen für die künstlerische Erziehung einen Ertrag abwerfen soll. Der Unterricht soll an das »Malen«, wie es von Kindern mit in die Schule gebracht wird, anknüpfen und es als eine Hauptaufgabe betrachten, das Zutrauen des Kindes in seine eigene Fähigkeit zu erhalten und beständig zu stärken und in ihm allmählich — in Erinnerung an den Goetheschen Ausspruch, daß man wenig schreiben, aber viel zeichnen soll, die Lust und die Gewohnheit beibringen, alles zu zeichnen, was ihm in den Weg kommt. Der übertriebene Respekt vor dem glatten Strich ist arg ins Wanken geraten. Man betont jetzt die Wiedergabe des Charakteristischen in der Erscheinung und hält gerade diese für unendlich viel wertvoller, als den tadellosen Strich. In richtiger Würdigung der Erkenntnis, daß man nur durch die Natur zur Schönheit der bildenden Künste gelangt, sollen die zeichnerischen Objekte allein der Natur entnommen, Vorlage und historisches Ornament aber verbannt sein.

Diese neuen, in Deutschland zuerst wohl durch *Georg Hirth* vertretenen Anschauungen über die Aufgaben des Zeichenunterrichts sind längst die Überzeugung einer großen Zahl von bedeutenden Zeichenlehrern gewesen und haben neuerdings durch ministeriellen Erlaß, der ihre Einführung in die Schulen anordnet, amtliche Sanktion gefunden.

Neue Ziele verlangen neue Mittel und Wege. Gedächtniszeichnen, Skizzieren, farbige Darstellung, Zeichnen nach der lebendigen Natur statt nach dem toten Ornament, das sind die Mittel, durch welche der modern gedachte Zeichenunterricht sein Ziel zu erreichen strebt und durch welche er sich prinzipiell von dem früheren Schulzeichnen unterscheidet.

Suchen wir uns nun klar zu machen, was es mit diesen neuen Mitteln auf sich hat.

Für die Kinderpsychologie ist seit einer Reihe von Jahren das Malen, wie es ganz kleine Kinder betreiben, eine interessante und vielfach rätselhafte Erscheinung gewesen.

Kindermalereien unterscheiden sich durchaus von den Zeichnungen der Erwachsenen.

Sie sind in gewissem Sinne großzügig. Vor den Augen des Kindes verschwindet alles Detail, es faßt lieber die großen Massen der Erscheinung auf. Unbekümmert und skrupellos, wie die Kindesnatur überhaupt ist, stellt es Kopf und Leib der menschlichen Figur durch ein einfaches Oval dar. Als Augen müssen zwei Punkte, als Nase und Mund ein senkrechter und ein wagerechter Strich gelten. Die Arme werden meist schräg oder wagerecht, etwas gespensterhaft an die Schultern gesetzt, der Hals als etwas Nebensächliches ganz übersehen.

Wird einerseits nur auf die große Masse gesehen, so wird auffälligerweise auf der andern Seite gewissen Einzelheiten große Aufmerksamkeit gewidmet. Die Finger werden höchst gewissenhaft durch fünf Striche, das Haar in vielen Zügen, die Knöpfe der Kleidung sehr sorgfältig wiedergegeben.

Mit großem, idealistischem Wagemut unternimmt der kleine Künstler die Wiedergabe von Erscheinungen, die ausgereifte Talente zurückschrecken würde.

Solange es eine Kunst gibt, hat sie nur drei oder vier ganz gute Reiterstandbilder produziert. (Marc Aurel-Rom, Capitolsplatz, Gattamelata, Colleoni, große Kurfürst.)

Das schreckt kein Kind ab, einen Reiter hoch zu Roß zu malen. Von der Methoden Blässe ist es noch nicht angekrankt und der Grundsatz vom Leichten zum Schweren gehört nicht zu seinem Glaubensbekenntnis.

Und wie sind Mann und Roß gezeichnet? Der Reiter zeigt sich in Seitenansicht, aber beide Augen sitzen auf der Vorderseite. Das Pferd gilt als durchsichtig, das Bein drüben ist so sichtbar wie dasjenige hüben. Überhaupt wird bei allen Überschneidungen das verdeckte Stück mitgezeichnet.

Was folgt daraus? Das Kind malt das Wesentliche der Erscheinung nach dem Gedächtnis, nicht direkt nach der Natur. Wenn nun für jeden schulmäßigen Betrieb der Grundsatz gilt, daß man am besten tut, in der Schule den Weg fortzusetzen, den die Natur und das Leben von Anfang an eingeschlagen haben, so wird das auch für den Zeichenunterricht gelten müssen. Es ist also durch die pädagogische Maxime: Anknüpfen an die Natur — wohlbegründet, wenn man fordert, der Zeichenunterricht solle mit dem Gedächtniszeichnen beginnen. Die Kinder werden nicht erschrecken, wenn ihnen zugemutet wird, sie sollen das Rotkäppchen zeichnen, wie es mit dem Korbe am Arm zur Großmutter wandert, oder das Dornröschen, wie es im Turmstübchen schläft, oder den Koch, wie er dem Jungen eine Ohrfeige appliziert. Es handelt sich gar nicht darum, wie hernach das Produkt aussieht, sondern darum, daß dem Kinde die fröhliche Zuversicht in das eigene Können gewahrt bleibt, jene Zuversicht, die der bisherige Zeichenunterricht so gründlich zu zerstören verstanden hat. Denn es ist doch so: nachdem unsere Kinder einige Jahre schulmäßig gedrillt sind, findet sich keine Spur mehr von der Zeichenlust der Kinderstube. Wie kommt das? »Sehr einfach,« so beantwortet *G. Hirth* diese Frage, »weil die Schablone des beliebten Zeichenunterrichts unnatürlich ist, weil sie nicht an die meist schon vorhandene Betätigung des Talents anknüpft, sondern das Kind zu

einer Arbeit zwingt, wobei die Geduld fast alles, die Phantasie, das Gemüt und das Fassungsvermögen fast nichts zu tun bekommen.«

Damit ist freilich nicht gesagt, daß man das Falsche und Fehlerhafte der Zeichnungen des ersten Kindesalters in der Schule geradezu kultivieren solle. Vom zweiten Schuljahre ab kann unser methodisches Gewissen mit leiser Hand die Zügel führen und auch dem Satze ‚vom Leichten zum Schweren‘ zu seinem Rechte verhelfen. Da werden allerlei Dinge, mit denen das Kind täglich umgeht, Messer, Scheren, Beile, Gläser, Kannen, Flaschen, Früchte angeschaut, im Originale, nicht im Bilde angeschaut und auf die große Wandtafel gezeichnet. Die Zeichnung wird mit dem Originale verglichen und dann zeichnen die Kinder denselben Gegenstand aus dem Gedächtnis mit Kohle auf Packpapier. Wer es gut gemacht hat, darf auch mit trockenen Wischfarben färben, nicht mit gebrochenen, nein, mit recht leuchtenden Tönen. Es hilft nichts, daß wir farbenscheuen Menschen uns von einer Gänsehaut nach der andern überlaufen fühlen, wenn wir ein recht leuchtendes Gelb, Rot oder Blau sehen. Unsere Kinder sind darin natürlicher, und wir wollen ihrer natürlichen und angeborenen Farbenfreude die Zügel schießen lassen, so lang wir sie in der Hand haben.

Wenn auch an die Stelle des bloßen Gedächtniszeichnens die direkte Darstellung von flächenhaften Naturformen auf der Mittelstufe und von körperlichen auf der Oberstufe gesetzt wird, so tritt es doch niemals ganz zurück. So viel es angeht, wird auch später jeder Gegenstand erst gedächtnismäßig, dann nach der Natur wiedergegeben.

Für das Gedächtniszeichnen spricht weiter die sehr wichtige Tatsache, daß ein gutes Formen- und Farbengedächtnis eine der vornehmsten Bedingungen des Kunstgenusses ist.

Freude an der Kunst ist zum Teil die Freude über ein Wiedererkennen von Formen und Farben, die uns

aus der Natur und dem Menschenleben schon geläufig sind. An einer gemalten Landschaft wird derjenige die größte Freude haben, der mit offenem Sinn und fröhlichem Herzen am meisten von der natürlichen Landschaft durchstreift, von ihren Formen und Farben in sich aufgenommen und ihren Stimmungsgehalt an sich erfahren hat. Wie kann ich z. B. wissen, ob ein Ornament nach dem Motiv einer Mohnkapsel richtig modelliert ist, wenn ich nicht weiß, wie eine Mohnkapsel aussieht? Wer noch keinen wirklichen Frühling erlebt und seine Stimmung in der Seele bewahrt hat, der kann vor einem gemalten Frühling nichts empfinden, wer die schwermütige Stimmung des Herbstes noch nicht erfahren hat, dem hat auch ein gemalter Herbst nichts zu sagen. Der Weg zur Kunst führt unweigerlich durch die Natur. Wer die Erscheinungen in der Natur nicht sieht und die Stimmung, die sie mitteilt, nicht empfindet, der hat auch kein Ohr für das, was die Kunst uns sagen möchte.

Es kommt aber nicht allein auf das Sehen an, sondern auch darauf, daß wir für das Gesehene ein Gedächtnis haben. Das Formen- und Farbengedächtnis muß geübt werden wie etwa das Zahlengedächtnis, das Zahlengedächtnis durch den Umgang mit Zahlen, das Formen- und Farbengedächtnis durch den Umgang mit Formen und Farben, am besten durch gedächtnismäßiges Zeichnen und durch Modellieren.

Alle Kunst steckt in der Natur, hat schon *Dürer* gesagt und ein geistreicher Franzose bezeichnet die Kunst als temperamentvoll gesehene Natur. Aber die Naturformen sind meist so eigenartig und in ganz besonderer Weise charakteristisch, daß sich dasjenige, worauf es ankommt, viel besser empfinden als sagen läßt. Wer möchte etwa die Form der Kelchblätter einer Distel oder einer Sonnenblume beschreiben, jene koketten Buckel und Spitzen mit dem charakteristischen Spiel ihrer Lichter und Schatten! Dafür gibt es nur eine Sprache: die Zeichnung oder die plastische Darstellung, und

um diese zu erlernen wiederum nur ein Mittel: genaues, ruhiges Betrachten und anhaltende Übung in der Darstellung.

Sehen wird uns Deutschen schwer, wir horchen lieber. Zum Zeichnen entschließen wir uns nicht gern, wir mögen lieber singen. Kommt uns eine Muschel in die Hand, so führen wir sie fast automatisch an das Ohr. Statt an ihrer Farbenpracht wollen wir uns an ihrem eintönigen Rauschen entzücken. Die Fähigkeit zum Sehen, die uns abhanden gekommen zu sein scheint, müssen wir wie ein fremdes Gebiet wieder erobern.

Sehen ist etwas ganz anderes, als Sehen. Wer durch eine Stadt geht, sieht tausenderlei und sieht es doch nicht. Die Bilder kommen nicht in sein Bewußtsein, sie bleiben auf der Netzhaut hängen. Wie Schatten und Schemen, so huschen sie an ihm vorbei, ohne irgend etwas zu hinterlassen. Es ist ein Glück, daß es so ist. Müßte alles, was auf unser Auge einstürmt, notgedrungen auch unsern Geist beschäftigen, so würden wir schließlich nicht aus noch ein wissen. Es müßte ein wahres Chaos entstehen und es würde keine andere Rettung geben als die, die Augen zu schließen.

Anders ist es mit dem Besehen, Beschauen, Betrachten. Es liegt dabei eine Absicht vor. Man will sich mit einem verschwommenen Gesamtbilde nicht zufrieden geben. Man will sich Rechenschaft geben nicht nur über das Ganze, sondern auch über seine Teile, über ihr Verhältnis zueinander und zum Ganzen, über ihre Farbe, ihre Beleuchtung, über das Material und seine Wirkung. Man will auch ein Bild von dem Besehenen mit nach Hause nehmen und es dauernd dem Gedächtnis einverleiben. Das liegt schon in dem Worte »betrachten«. Nach etwas trachten heißt, den Wunsch haben und den Versuch machen, es zu erwerben. Das Betrachten bedeutet also nicht nur ein augenblickliches Tun, das ein Ende hat, wenn die Tätigkeit selbst vorbei ist. Es schließt den Wunsch ein, daß von der Tätigkeit etwas zurück-

bleiben möchte: eine Erinnerung, ein Gedächtnis. Man mag dieses Besehen das wissenschaftliche nennen.

Es kann noch ein Drittes hinzukommen: Das Bestreben, den Stimmungsgehalt an sich zu erfahren, der mit Sinneseindrücken so vielfach verbunden ist. Das hat wiederum zur Voraussetzung, daß das Anschauen ein verweilendes ist, daß sich die ganze Aufmerksamkeit auf den betrachteten Gegenstand ausschließlich richtet und daß jede Zerstreuung ausgeschlossen ist. Die Folge ist dann ein gewisses Ergriffensein, eine Bewegung, ein innerliches Zittern und Klingen, ein Gefühl des Angezogenseins, eine Erhebung der Seele, von der man sagt, es weitet sich das Herz. Damit ergibt sich zugleich ein sittlicher Anreiz. Wenn ein solches Sehen zur Gewohnheit und zum Bedürfnis geworden ist, so kann die reine und erhebende Freude, die sich daraus ergibt, das ganze Leben durchleuchten. Das ist das künstlerische Sehen, das wir auch durch das Zeichnen erzielen wollen.

Schon in der Einleitung wurde es als ein erstrebenswertes Ziel des Zeichenunterrichtes hingestellt, in den Kindern die Neigung zu erzeugen, alles Mögliche zu zeichnen, was ihnen als beachtenswert entgegentritt. Durch Betrachten und Zeichnen bringen wir es zu einer großen Zahl von Erinnerungsbildern aus der Natur und dem Menschenleben, ohne welche ein künstlerischer Genuß nicht zu denken ist. Wer viele Erscheinungen mit dem Stift festhalten will, kann selbstverständlich nicht lauter ausgeführte Zeichnungen herstellen wollen. Die Bilder werden flüchtig hingeworfen, nur das Auffällige der Erscheinung wird in der Darstellung niedergelegt. So kommt ein jeder, der aus Neigung viel zeichnet, schon aus diesem äußern Grunde zur Skizze. Jede Erscheinung, die sich nicht im Zustande der Ruhe, sondern in Bewegung darstellt, ist äußerst flüchtig. Das Auge muß fast wie ein Apparat für Momentphotographie wirken, das Gedächtnis auch den kürzesten Eindruck

festhalten, die darstellende Hand in äußerster Eile arbeiten. Den Bewegungen der Tiere, der vom Sturm gepackten Waldwipfel, dem Wogen des Ährenfeldes, dem Leben der Wasserwelle ist gar nicht anders beizukommen.

So liegt für eine Reihe von Fällen die Notwendigkeit eiliger, skizzenhafter Darstellung vor.

Gegenstände, die dem Zeichner stille halten, können zwar in aller Ruhe gezeichnet werden, doch kann auch hier unter Umständen aus erziehlichen Gründen die Skizze vorgezogen werden. Es liegt in ihrem Wesen, daß sie nur dasjenige wiedergibt, wodurch die Erscheinung ihre Eigenart erhält und daß sie auf alles Detail verzichtet. Indem die Skizze also ausgesprochenermaßen zur Auffassung des Wesentlichen, zur Unterscheidung und Absonderung des Hauptsächlichen vom Nebensächlichen führt, erzieht sie geradezu und ganz besonders für das ästhetisch Wirkungsvolle in der Erscheinung und wird dadurch zu einem bedeutungsvollen Faktor in der Erziehung zur Kunst. So hat auch eine gelungene Skizze, die wirklich nur das Wesentliche wiedergibt, das Unwesentliche aber konsequent beiseite läßt, sehr oft eine größere künstlerische Wirkung, als ein ausgeführtes Bild. Ich erinnere nur an Lenbachsche Porträtskizzen mit Kreide auf grauer Pappe. Vor allen Dingen wirkt sie im höchsten Maße persönlich. Denn das Eigenartige der Erscheinung ist für jeden Menschen etwas anderes, dem Einen erscheint dieses, dem Andern jenes als besonders eigenartig. Nun könnte ja gesagt werden, daß eben aus diesem Grunde die Skizze nicht die Art sein könne, in der sich beim Kinde die zeichnerische Lust betätigt, denn Kinder als unentwickelte, erst werdende Menschen sind noch nicht in dem Sinne Persönlichkeiten. Aber was sind unsere Kinder- und Schulzeichnungen denn überhaupt anderes, als eben Skizzen und als etwas Unvollkommenes, bei dem von künstlerischer Vollendung nicht die Rede sein kann, und besonders die Darstellungen des vorschul-

pflichtigen Alters sind es erst recht, da sie sich ja geradezu dadurch auszeichnen, daß sie ausschließlich das Charakteristische hervorheben. Es kommt darauf an, diese Art fortzusetzen und an sie anzuknüpfen.

Die Skizze erfordert wegen ihrer Eigenart auch ein besonderes Material. Für die Kontur, die scharf und bestimmt auf dem Papier stehen soll, ist der Bleistift besonders geeignet. Für Skizzen, die mehr massig und zusammenfassend wirken sollen, ist der Pinsel, die Kreide und ganz besonders die Kohle wie geschaffen. Namentlich die Kohle gibt schon den Umriß so weich und so breit, daß er an sich schon flächenhaft wirkt. Ein Eingehen auf Einzelheiten verbietet dieses Material schon durch seine Weichheit, auch durch den Umstand, daß es sich nicht wie ein Bleistift spitzen läßt.

Die Erwähnung des Pinsels führt ganz von selbst auf die Farbe. Zwar kann man mit dem Pinsel auch in Schwarz-Weiß arbeiten. Auf dem Dresdener Kunsterziehungstage waren Silhouetten von Vögeln, Blumen und Gebrauchsgegenständen ausgelegt, die von Kindern des zweiten Schuljahres frisch fromm fröhlich ausschließlich mit Pinsel und Tinte hergestellt waren. Indessen ist wohl die gewöhnliche Vorstellung, daß auch der Pinsel sich mit Schaudern abwendet, wenn er statt in Farbe in Tinte getaucht werden soll. Sein Lebenselement ist die Farbe, und der ist es seit einem Menschenalter und länger schlecht genug ergangen. Welche Freude haben wir nicht als Kinder an bunten Bildern gehabt! Sie sind das wahre Entzücken unserer Kinderjahre gewesen! Oder wenn wir einmal einen Fetzen bunter Seide erwischt hatten, oder gar eine Pfauenfeder! Aber dann ist die Zeit gekommen, da man uns Bilder mit ganz matten oder mit gar keiner Farbe geboten hat. »Man wollte unserer Phantasie, die sich das nun alles selbst bunt ausmalen sollte, freien Spielraum lassen. Man wollte unsere Selbsttätigkeit fördern! Die klugen Leute! Auf solche Art entwöhnte man uns von der Farbe.

Wir lernten sie als etwas ganz Äußerliches, Nebensächliches übersehen. Unser Auge übte sich in kalten Formabstraktionen. Nur durch ganz absichtliche Selbsterziehung, zu der uns die moderne Kunst den stärksten Antrieb gab, sind wir Erwachsenen wieder dahin gekommen, frei und gerade auf das wundervolle Kleid dieser Welt zu schauen und mit durstigen Augen den Labetrunk der Farbe zu genießen.« (*Spanier.*)

Selbstverständlich sind auch unsere Schulhäuser mit den Klassenzimmern farblos. Es schien, als ob der offizielle Charakter dieser Räume die Farbe verböte. Erst in allerjüngster Zeit fängt man an, angeregt durch bedeutende Architekten, die sich dem Schulbau zugewandt haben, Fischer in Stuttgart, Grässer und Hocheder in München, Hoffmann in Berlin, der Farbe auch im Schulhause wieder zu ihrem Rechte zu verhelfen. Aber diese farbenfeindliche Richtung dauert nun 100 Jahre und darüber, denn die letzte farbenfrohe Zeit ist die des Rokoko gewesen, und doch taucht dieses unbezähmbare Verlangen bei unsern Kindern immer wieder auf. Wie urwüchsig und unverwüstlich muß das sein! Wie ein Naturtrieb! Und wir sollten mithelfen, den zu ersticken, da wir doch sehen, daß alles nichts hilft! Vielmehr wollen wir uns darauf besinnen, daß es allemal bedeutet, die Persönlichkeit ihrem Ideal entgegenführen, wenn wir einer gesunden Naturanlage zu ihrer Entfaltung verhelfen.

Die Natur bildet nichts ohne Farbe. Was uns irgend von ihr sichtbar wird, stellt sie farbig dar, manchmal in einer Glut und Leuchtkraft, daß keine künstliche Darstellung an sie heranreicht. Man denke nur an die unbeschreibliche, pompöse Prachtentfaltung der Natur beim Sonnenuntergang, an die Farbe der Blumen und der Insekten! Es ist unzweifelhaft, das Bedürfnis nach Farbe wird sich wieder viel lebhafter aussprechen, wenn wir auch im Zeichnen wieder zur Natur zurückkehren. Diese blassen, gipsernen Ornamentleichen

tragen auch einen Teil der Schuld an der Farbenmattigkeit unseres Geschlechtes.

Oft genug, wenn in der Landschaft alle Form zurücktritt, so sehen wir auf jeden Fall Farben, so in der Glorie des Abendrots. Da ist von keiner Kontur die Rede, nur von Farbenflecken und -streifen und Übergängen. Wer vom Nützenberge unsere Stadt beobachtet, sieht in dem Gewirr der Häuser und Dächer in größerer Entfernung nicht mehr Konturen, sondern ineinander verlaufende Farbenflecken. Es kann ernsthaft darüber gestritten werden, ob in dem Naturbilde die Form oder die Farbe die Hauptsache ist, ja, die impressionistische Richtung in unserer modernen Malerei behauptet, es könne gar kein Streit darüber sein, man sehe in der Natur wesentlich nur Farbenflecken.

So müssen wir feststellen: die farblose Kontur zeichnen bedeutet, etwas Wesentliches auslassen, ja, nach der Meinung einer großen Gruppe sogar, die Nebensache darstellen und die Hauptsache vernachlässigen.

Der Frage, ob man nach der Natur, nach Gips oder nach Vorlagen zeichnen soll, schickt man zweckmäßig die andere voraus: was denn das Zeichnen überhaupt soll, welche Aufgabe es in dem Unterricht der Jugend zu erfüllen hat.

Was wir bis jetzt gezeichnet haben, war der Hauptsache nach klassisches oder Renaissanceornament. Mäander und Wellenlinie, Lotos, Palmette und Akanthus haben unser Hauptinteresse beansprucht. Und das war ganz naturgemäß in einer Zeit, in der das Kunstgewerbe, die Architektur eingeschlossen, vollständig darauf verzichtet hatte, etwas Eigenartiges zu sagen, eigenartig im Sinne der Persönlichkeit, eigenartig im Sinne der Zeit und ihrer ganzen Richtung. Das Rokoko war der letzte künstlerische Ausdruck gewesen, der dem Geiste der Zeit entsprach, der die innere Stimmung und Richtung der Menschen des 18. Jahrhunderts veräußerlichte und sinnenfällig machte. Mit dem Empire aber hatte jede

künstlerische Tradition abgebrochen, die Kunst hatte, indem sie ganz an die römische Antike anknüpfte, ihren Werdegang von neuem begonnen. Von da an bis fast auf unsere Tage ist dann die Kunst nicht mehr der adäquate Ausdruck für die Stimmung und innere Richtung der Menschen gewesen. Man gefiel sich darin, die Formen früherer Perioden nachzuahmen. Die Tatsache, daß unser eigenes Innenleben nach einer Veranschaulichung durch die künstlerische Form drängt, war dem Volksbewußtsein abhanden gekommen. Wir haben alle die Zeit erlebt, da man Möbel und Geschirre, Tapeten und Gewebe, private und öffentliche Bauten altdeutsch — so nannte man die Renaissance — einrichtete. Was konnte aber natürlicher sein, als daß in dieser Zeit, die die Renaissanceform als den einzig gültigen Kanon für schöne Form überhaupt ansah und demgemäß keine andere gelten ließ, auch das Schulzeichnen mit der Nachbildung klassischer und Renaissanceformen beginnen oder sich geradezu darin erschöpfen mußte! Denn die Parole war, daß man eben in dieser Formenwelt zur vollkommenen Sicherheit gelangen und ihre Bildungen ganz und gar beherrschen müsse. Was konnte es also Richtigeres und Zweckmäßigeres geben, als sie von vornherein der Jugend gewissermaßen als künstlerische Muttermilch darzubieten!

Wenn man sich freilich einmal gefragt hätte, wie denn die Schöpfer jener Formen, die Griechen und Römer und die großen italienischen und deutschen Künstler der Renaissance gerade auf diese Bildungen gekommen seien, so würde man alsbald den Weg, den man betreten hatte, als einen falschen erkannt haben. Denn das wird doch wohl niemand glauben oder geglaubt haben, daß etwa die Griechen zu ihren Formen durch das ausschließliche Studium eines für sie klassischen Ornaments nach Gips, etwa des ägyptischen oder assyrischen, gekommen sind. Sondern unzweifelhaft ist die Natur der Jungbrunnen gewesen, wie für die

Griechen, so auch für die großen Künstler unserer Renaissance von Giotto und Brunellesco an bis auf Holbein und Dürer. Und so werden auch wir für eine künstlerische Verjüngung, nach der alle Welt dürstet, keine andre Quelle finden, als die Natur.

In der Tat, so hoch wir das Kunstgewerbe schätzen, so können wir ihm doch nicht das Recht zugestehen, daß es in der Schule ein Fach gebe, das lediglich für seine Zwecke zurecht gemacht ist. Die Volksschule hat nur allgemein bildende Zwecke zu verfolgen, auf irgend ein Handwerk vorzubereiten ist Sache der Fortbildungsschule.

Das Ziel des Zeichenunterrichts läßt sich ganz gleichlaufend zu dem des deutschen Sprachunterrichts bestimmen. Da soll der Schüler befähigt werden, einerseits Gesprochenes und Geschriebenes zu verstehen, andrerseits seine eigenen Gedanken logisch und grammatisch richtig auszudrücken. Es geht also einmal von außen nach innen und das andere Mal von innen nach außen. Das Schulzeichnen soll ebenso unsere Kinder befähigen, einmal das Schöne, was die Natur und die Kunst uns sagen möchten, zu verstehen, zum andern sie in die Möglichkeit versetzen, die Einfälle ihrer Phantasie darzustellen in dem Maße, wie es die Volksschule und das Alter ihrer Kinder erlaubt. Nach der einen Seite ist das Zeichnen ein anderer Anschauungsunterricht vor der natürlichen und künstlerischen Schönheit, nach der andern Ausdrucksmittel im weitesten Sinne, eine überall verstandene Weltsprache. Bestimmt man den Zweck des Zeichnens so, so stellt man es nicht in den Dienst des Kunstgewerbes oder des Handwerks, man verfolgt dann allgemein ästhetische Zwecke und läßt es der künstlerischen Jugenderziehung dienen.

Auch aus dieser allgemeinen Zweckbestimmung heraus läßt sich die Forderung rechtfertigen, daß nunmehr end-

lich das historische Ornament beiseite geschoben und die Natur in ihre Rechte eingesetzt werde.

Vor zwanzig Jahren, als man noch mit ungetrübtem Wohlbehagen im Renaissancewasser plätscherte, hatte es noch einen Sinn, Renaissanceornamente zeichnen zu lassen. Aber auch damals hätte man wissen können, daß es nur einen Weg zur Schönheit gibt: er führt unweigerlich und ein für allemal durch die Natur. Heute, wo man sich von allen historischen Stilarten frei zu machen strebt und mit heißem Bemühen nach einer künstlerischen Ausdrucksweise ringt, die unserm eigenen Geistesleben und unserer eigenen Art, die Natur zu betrachten, angemessen ist, ist auch der letzte Grund dazu weggefallen. Denn auch zu dem Neuen, was wir noch suchen, kommen wir nur durch die Natur, und nicht durch Akanthus und Palmette. Diese Formen sind durch jahrtausende langen Gebrauch verknöchert und erstarrt und keiner Variation zu einem Neuen mehr fähig. Dazu muß die Volksschulklasse, die den architektonischen und stilistischen Bau einer griechischen Palmette oder eines Akanthus an einem korinthischen Kapitell versteht, auch noch erst gefunden werden. Vor allen Dingen aber ist der Formenschatz der Natur unendlich reicher, als der aller Kunstepochen zusammen. Wer Neues sucht, geht nicht auf eine abgegraste Weide, sondern womöglich auf jungfräuliches Gebiet, wo üppiger Reichtum ist.

»Man weiß,« so führt zu diesem Punkte *Arth. Seemann*[1]) aus, »daß Nordpolfahrer, die in der stillen Eiswüste keine andere Nahrung finden können, als die sie in Blechbüchsen und luftdicht verschlossenen Gläsern mitgebracht haben, meist einer gefährlichen, schrecklichen Krankheit anheimfallen: es ist der Skorbut. Er ist eine Folge von dauernder Ernährungsstörung, verursacht durch unrichtige Blutmischung. Sie rührt her von stetem Ge-

---

[1]) Der Hunger nach Kunst. Leipzig, E. A. Seemann, 1901.

nießen von Eingepökeltem und Altbackenem. Dagegen hilft dann nur frisches Gemüse, frisches Fleisch, auch wohl etwas Branntwein; und wird diese frische Nahrung nicht gereicht, so brechen große Geschwüre auf und der Körper geht an Entkräftung und Blutverlust zu Grunde.

Das deutsche Kunstgewerbe, das so lebhaften Anlauf zu nehmen schien, krankte an einem solchen Skorbut. Der Körper war zu lange mit Eingepökeltem, mit altem Zwieback genährt worden: frisches Blut und frisches Grün wurde aber viel zu wenig verabreicht. Und so entwickelte sich die Krankheit, denn kein Gewürz, kein noch so großer Wohlgeschmack ersetzt das frische Rot des ungeronnenen Blutes und das frische Grün der heurigen Pflanze. Wie keine künstliche Lampe die treibende Kraft des Sonnenlichtes ersetzt, so ersetzt kein Eingemachtes die heilende, gesunde Kraft uneingesargter Nahrung.«

In der modernen Kunst- und kunstgewerblichen Ästhetik hat sich ein Satz zu allgemeiner und unbestrittener Anerkennung durchgerungen. Es ist der, daß ein Gegenstand nicht in erster Linie schön wird durch das aufgeklebte Ornament, sondern durch seine eigene Form, sofern sie dem Gebrauchszweck, dem das Ding dient, am meisten angemessen ist. Ein Weinglas z. B. ist ein Gerät, aus dem man bequem trinken will. Man verlangt von ihm, das es fest steht, also einen ziemlich umfangreichen Fuß hat; daß man es bequem anfassen kann, es darf also nicht zu kurz oder zu dünn gestielt sein; daß man beim Trinken nichts verschüttet, es muß also einen ungebogenen, nicht etwa einen tellerartig verflachten Rand haben; man muß es leicht blitzblank putzen können, aufgesetzte Ornamente würden das aber nicht erlauben. Man sehe sich Gläser von Pet. Behrens an, wie sie nach der Darmstädter Ausstellung bekannt geworden sind, so weiß man, was es mit einer schönen Gebrauchsform auf sich hat. In der Tat haben wir uns an den aufgeklebten Ornamenten auch an unsern

Wohnhäusern so satt gesehen, daß uns die alten, schmucklosen Rokokohäuser auf der Au oder auf der Berlinerstraße gegen diese überladenen Häuserpartien mit ihrer hohlen Architekturmacherei wie eine Erfrischung anmuten.

Durch das ewige Zeichnen jener Renaissancezierformen aber mußte die Vorstellung erweckt werden, sie seien die Hauptsache, die Zweckmäßigkeit der Gebrauchsform habe nicht viel zu bedeuten. Was Wunder, daß man Tische konstruierte, die bei der geringsten Veranlassung umkippten, und Stühle oder Sofas, auf die man sich nur setzen konnte, wenn man heldenmütig einen Hexenschuß riskierte. Demgegenüber ist es doch außerordentlich wichtig, den Sinn für gute und deshalb schöne Gebrauchsformen recht früh mitzuteilen, gute Gebrauchsformen und gute Naturformen unter dem steten Hinweis, sie könnten als Motiv für dieses oder jenes Gerät dienen, zeichnen zu lassen, z. B. Blütenkelche als Motive für Gläser und Kannen. Derartige Anregungen wird man bei Akanthus und Palmette vergebens suchen, die Natur bietet sie in verschwenderischer Fülle.

Für die preußische Volksschule befindet sich dieser moderne Zeichenunterricht, die Methode Pallat, wie sie nach Professor *Pallat*, dem Hüter und Beschützer dieser Ideen im preußischen Kultusministerium, genannt wird, noch im Zustande des Projektes. Die meisten von uns wissen von seiner praktischen Gestaltung in der Schule nur vom Hörensagen. Das Gedächtniszeichnen, die starke Betonung der Farbe und der Fläche im Gegensatz zum bloßen Umriß, das Zeichnen nach der Natur mutet uns fremd an und steht so sehr im Gegensatz zu dem, was wir bis jetzt getrieben haben, daß wir uns nicht wundern dürfen, wenn hier und da Ausdrücke des Mißtrauens laut werden. Der Gesichtspunkt des ästhetischen Genusses durch Natur und Kunst, der nun zum Gedächtniszeichnen geführt hat, kam kaum in Betracht, als Stuhlmann zur Herrschaft gelangte, und ob die Kinder soviel

Sinn für Tonwerte der Farbe und des Lichtes haben, um das Schulzeichnen darauf gründen zu können, erscheint vielen zweifelhaft, zum mindesten wollen sie es erst erproben. Namentlich aber erscheint so vielen das Zeichnen nach der lebendigen Natur, nachdem sie bis jetzt nur die von ihr abstrahierte Form und auch diese nur in ihrem weiteren Abstraktum als Umriß gezeichnet haben, als viel zu schwierig. Dieses Mißtrauen wird sich nur durch die Erfahrung überwinden lassen.

Was man bis jetzt von Schülerarbeiten der neuen Richtung gesehen hat, kann wohl die feste Zuversicht erwecken, daß es gehen wird. Die Möglichkeit der Durchführung ist eine Frage der Lehrerbildung. Die Lehrer müssen selber das zeichnen können, was sie von den Schülern verlangen, und die äußeren Verhältnisse der Schule müssen danach angetan sein. Modern gedachter Zeichenunterricht wird sich in Klassen mit 60 und mehr Kindern kaum erteilen lassen, und wenn Licht- und Farbenerscheinungen erkannt und wiedergegeben werden sollen, muß der Zeichenraum eine angemessene Beleuchtung haben und die Möglichkeit der Aufstellung von Modellen gewähren. Die Informationskurse, die jetzt in Berlin stattfinden, werden es bald bewirken, daß kein größerer Ort im Lande ohne einen Lehrer ist, der das Verfahren an Ort und Stelle studiert hat, und der nun seine Technik, seine Erfahrung und seine Begeisterung an die andern weitergeben kann. Denn die Durchführung der Sache ist im letzten Grunde nicht von äußeren Umständen abhängig. Äußere Schwierigkeiten lassen sich immer überwinden, wenn klare Einsicht in die Möglichkeit, ehrliche Überzeugung von der Würde und Höhe dessen, was als Ziel vorschwebt und eine warme Begeisterung für seine Durchführung vorhanden ist.

Die Universitäten der Vereinigten Staaten von Nordamerika.

Von

C. Cornelius
in Lössen-Merseburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 252.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1905

Herrn Professor Dr. **James,**

z. Zt. Präsident der Northwestern University in Chicago,

dem hochgeschätzten Freund,

welcher durch seine Teilnahme und wohltuende Freundschaft viel dazu beitrug, meinen Aufenthalt in Amerika und England angenehm und vorteilhaft zu gestalten, widmet die nachfolgende kurze Abhandlung in aufrichtiger Verehrung und Dankbarkeit

Der Verfasser.



Prof. Dr. E. James.
z. Zt. Universitäts-Präsident.

Vorwort.

Die vorliegende kleine Schrift macht den Versuch eine Lücke auszufüllen, deren Vorhandensein der Verfasser im Verkehr mit Leuten verschiedener Berufsarten wahrgenommen hat. Während man nämlich der praktischen Befähigung der Nordamerikaner allerseits eine hohe Anerkennung zu teil werden ließ, fanden ihre Wissenschaftsbestrebungen eine gar zu geringe Einschätzung. Mehr Kenntnis und gerechtere Würdigung der nordamerikanischen Wissenschaftsbestrebungen herbeizuführen, sowie eine kurze Beschreibung des Universitätsleben zu geben ist Zweck der Abhandlung.

Dieselbe war anfänglich nur als ein essay für eine periodische Zeitschrift bestimmt und erschien bereits vor einer längeren Reihe von Jahren in den »Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht«. Die freundliche Aufnahme und das lebhafte Interesse, welches der kleinen Arbeit von vielen Seiten entgegengebracht wurde, ermutigt den Verfasser dieselbe jetzt als eine selbständige Schrift, gewissermaßen in zweiter Auflage, erscheinen zu lassen.

Außer einer Reihe von Berichtigungen hat die Arbeit keine nennenswerten Veränderungen erfahren. Eine Bereicherung ist derselben durch die Beigabe einiger Abbildungen zu teil geworden.

Lössen, im Dezember 1904.

Der Verfasser.

Das ganze große Gebiet der Vereinigten Staaten von Nordamerika ist mit höheren Lehranstalten, speziell in allen seinen dichter bevölkerten Teilen reichlich versehen! Dieselben werden daselbst *Universities* oder auch schlechthin *Colleges* genannt.[1] Gegenwärtig[2] zählt man deren beinahe vierhundert, von denen etwa zweihundert den Kirchen zugehören und die meisten der anderen doch unter christlichem Einfluß stehen. Viele dieser Lehranstalten sind privater Natur und stehen weit unter dem Standpunkt einer Universität im deutschen Sinne, deren Namen sie sich ohne die geringste Berechtigung beilegen, wie das auch von jedem vorurteilsfreien Amerikaner zugestanden wird. Lehranstalten, die unseren deutschen hinsichtlich der Einrichtung und Höhe des Standpunktes, sowie in Bezug auf wissenschaftliche Leistungen völlig analog sind, gibt es streng genommen gar nicht. Hochschulen wie *Havard (Massachusetts)* oder *Philadelphia (Pennsylvania)* werden allerdings von Männern der Wissenschaft, die deutsche und amerikanische Universitäten gründlich kennen, als vorzügliche bezeichnet. Diese haben auch eine medizinische und juristische Fakultät, jedoch ist die ganze innere Organisation auch hier eine von der

---

[1]) Die Begriffe *University* und *College* werden häufig verwechselt. *Colleges* sind nur Abteilungen der *University*, und ein sogenanntes *College* muß daher als eine unvollständige Universität betrachtet werden.

[2]) Diese Angaben beziehen sich auf die achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts.

deutschen gänzlich abweichende. Sowohl Medizin wie Jurisprudenz und Theologie werden in Amerika auf besonderen isolierten Lehranstalten getrieben. Diese bilden die sogenannten *medical-*, *law-* und *theological-schools* oder *colleges*. Zuweilen findet jedoch eine Abweichung davon statt, wie dies beispielsweise von *Harvard* und *Philadelphia* bereits angeführt wurde. So verschieden und mannigfaltig nun auch immerhin die amerikanischen Universitätsverhältnisse sind: eine durchgehende, übereinstimmende Einrichtung findet man in den sogenannten *State Universities* (Staatsuniversitäten), die zuweilen auch *industrial universities* genannt wurden. Neuerdings wird der letztere Ausdruck nicht mehr angewandt, weil das Wort »*industrial*« für verschiedene Korrektionsanstalten in Gebrauch kam und daher zu Irrungen oft Anlaß gab. Nur über jene Staatsuniversitäten klärende Mitteilungen zu machen, ist die Aufgabe dieser Abhandlung.

Die Staatsuniversitäten der Vereinigten Staaten von Nordamerika sind sowohl nationalen wie staatlichen Ursprungs. Ihre Entstehung ist zurückzuleiten auf eine Bewegung für höhere Erziehung der industriellen Klassen. Diese Bewegung begann im Jahre 1851 und führte in Betreff des eben genannten Zweckes zu einer Land-Bewilligung von seiten des nationalen Kongresses für die verschiedenen Staaten der Union. Der Anteil, der einem jeden Staate zufiel, war proportional seiner Vertretung in der nationalen Legislatur. Die schließliche Landschenkung fand jedoch erst im Jahre 1862 statt und betrug beispielsweise für Ohio 630000 *acres*, für den Staat Illinois 480000 *acres* Land. Diese nationalen Schenkungen erwiesen sich aber als unzureichend und so fanden sich die einzelnen Staaten, resp. die Grafschaften, welche besonders interessiert waren, bewogen, noch weitere Bewilligungen ihrerseits zu machen, um die gedachten Lehranstalten ins Leben zu rufen. Als leitendes Prinzip wurde aufgestellt, solche Zweige der Wissenschaft vornehmlich zu lehren, die sich auf Landwirtschaft und die mechanischen Künste beziehen, ohne

jedoch andere reinwissenschaftliche und klassische Studien auszuschließen. Es blieb aber den Legislaturkörpern der einzelnen Staaten vorbehalten, spezielle Vorschriften für ihre betreffenden Lehranstalten zu erlassen. Daher begegnet man selbst auf den Staatsinstituten Abweichungen. Diese Verschiedenheiten sind jedoch nur untergeordneter Art. — Die Aufgabe, Juristen, Mediziner und Prediger auszubilden, blieb den Anstalten überlassen, die für diese speziellen Zwecke errichtet waren, während die neugebildeten Institute eine große Körperschaft junger Leute für sonstige praktische Lebensberufe vorbereiten sollten.

Die Verwaltung der Staatsuniversitäten ist einer Kommission von Bevollmächtigten *(Board of Trustees)* anvertraut. Die Zusammensetzung dieser Behörde wechselt auf den verschiedenen Hochschulen sowohl nach Zahl wie nach Charakter der Vertrauensmänner, die von den *Governors* der betreffenden Staaten ernannt werden. Diese Behörden haben die Vollmacht, für die nötigen Gebäulichkeiten, Unterrichtsmaterialien usw. zu sorgen; sie haben die Höhe der Unterrichtshonorare festzusetzen und auch die Professoren und die Assistenten zu erwählen, kurz alles in Erwägung zu ziehen, was die Einrichtung der Universität betrifft. Nach Ablauf eines jeden Jahres sind sie verpflichtet, an den *Governor* ihres betreffenden Staates einen Bericht über den Stand der Universität einzusenden. Es sei hier besonders hervorgehoben, daß die Professoren der amerikanischen Universitäten nur für ein Jahr ernannt werden und gewärtig sein müssen, nach Ablauf dieses Jahres, falls sie dem *board of trustees* nicht mehr geeignet erscheinen, ohne weiteres ihrer Stellung enthoben zu werden. Die Besoldung der Dozenten ist dort durchschnittlich eine höhere, entsprechend dem geringeren Werte des Geldes. Auch die Unsicherheit der Stellung und der vollkommene Ausfall einer Pension, selbst wenn ein Professor lange Zeit hindurch dieselbe Stellung bekleidet, erheischt eine gute Besoldung, die jedoch in Wirklichkeit aus genannten Gründen nicht allzuhoch an-

gesehen werden kann. Eine gewisse Gleichmäßigkeit herrscht in diesen Gehaltsverhältnissen, und außergewöhnlich gut dotierte Professuren sind selten. Es enthält beispielsweise der Präsident an der Staatsuniversität von Ohio 2750 Dollars (à 4,20 M) *per annum*,[1]) die bei weitem größte Anzahl der Professoren 2250 Dollars, die Assistenten 1200—400 und der *Instructor* in den Militärwissenschaften 500 Dollars. Dazu kommt jedoch bei letzterem als einem Offizier der Armee noch sein laufender Gehalt, welcher für einen *Seconde Lieutnant* (Infanterie) 1500 Dollars und für einen *Premier Lieutnant* 1600 Dollars beträgt. Noch sei der Universitätsportier erwähnt, welcher den hübschen Gehalt von 1200 Dollars (etwa gleich 5000 Mark) bezieht.

Die Gesamtheit der Professoren und Assistenteu bildet *the faculty*, welcher die Kontrolle über den Unterricht und die Studierenden im allgemeinen zukommt. Diese Gesamtheit gliedert sich entsprechend den verschiedenen Wissensgebieten in *special faculties*, die sich mit den sogenannten *Colleges* decken. Der Vorsteher einer solchen heißt *Dean*. Die *Trustees* ernennen nun einen der Professoren zum Präsidenten der Universität und somit zum Vorsitzenden der erstgenannten *faculty*. Versammlungen der Fakultät finden jedoch selten statt, da sich ihre Vollmacht nur auf Sachen erstreckt, die mehr allgemeiner Natur sind.

Die Zulassung zum Universitätsstudium erfolgt auf Grund vorgelegter Zeugnisse, die von den öffentlichen Schulen erster Klasse, den sogenannten *high schools* ausgestellt sind, aber mit der Beschränkung, daß nur diejenigen Abiturienten als ordentliche Studenten aufgenommen werden, welche Abgangsdiplome von solchen Schulen vor-

---

[1]) Die angeführten Gehaltsverhältnisse beziehen sich auf die achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts. Dieselben sind gegenwärtig mehrfach aufgebessert und erhielt z. B. der Präsident der Northwestern Universitity im Jahre 1901 circa 7500 Dollars Gehalt.



Amerikanischer Student,
z. Zt. Universitäts-Professor.

legen können, die der Fakultät genügenden Beweis von der erfolgreichen guten Wirksamkeit ihres Unterrichts gegeben haben.[1]) Indessen wird sonst durchaus kein bestimmter Gang der Vorbereitung für das Universitätsstudium verlangt, sondern auch allen solchen, die kein Zeugnis der erwähnten Schulen beibringen können, und zwar Personen beiderlei Geschlechts unter denselben Bedingungen, die Aufnahme nach Ablegung einer Prüfung [2]) gewährt. Außerdem sind die Staatsuniversitäten auch mit Vorbereitungsinstituten *preparatory institution* ausgerüstet, die einigermaßen an die Vorbereitungsinstitute erinnern, mit denen hie und da die deutschen Gymnasien versehen sind. Es galt in dieser Hinsicht einem dringenden Bedürfnis zu begegnen zu einer Zeit, wo die oben erwähnten *high schools* in nur äußerst unzureichender Zahl vorhanden waren. Für die Zulassung zu diesen Vorbereitungsinstituten, deren Kursus durchschnittlich zweijährig ist, muß sich der Nachsuchende einem Examen unterwerfen, falls er nicht ein Lehrer-Zeugnis für die Volksschulen zweiten Grades aufweisen kann. Schüler dieser Abteilungen werden selbstverständlich nicht als eigentliche Studierende immatrikuliert.

Die verschiedenen Departements der Universitäten werden durch die *Colleges* repräsentiert, die wieder in Unterabteilungen zerfallen, welche gewöhnlich als *schools* bezeichnet werden. So besteht zum Beispiel auf der Staatsuniversität von Illinois die folgende Einteilung: I. *College of Agriculture*, College für Landwirtschaft. II. *College of Engineering*, College für Ingenieurwesen. a) *School of Mechanical Eng.*, Schule für Architekten; b) *School of Civil and Mining Eng.*, Schule für Civil- und Bergbau-Ingenieure. III. *College of Natural Science*, College für Naturwissenschaften. a) *School of Chemestry*,

---

[1]) Ähnlich wie in Oxford (England) nur Abiturienten von solchen Gymnasien Aufnahme finden, die von Oxford aus kontrolliert werden.

[2]) Sogenannte *matriculation examination*.

Schule für Chemie; b) *School of Natural History*, Schule für Naturkunde. IV. *College of Literature and Science*, für Literatur und Wissenschaft, namentlich Sprachen. a) *School of english and modern languages,* Schule für englische und moderne Sprachen; b) *School of ancient languages*, Schule für alte Sprachen. Dazu kommen als *additional schools* (hinzugefügte Schulen), *School of military Science*, Schule für Militärwissenschaften und eine *School of Art and Design*, Schule für Kunstwesen.

Die bezeichneten vier Colleges findet man auf jeder Staatsuniversität; manchmal sind noch andere hinzugefügt. Dies ist z. B. bezüglich der Staatsuniversität von *California* der Fall. Mit derselben ist das *Hastings College of law,* das *Toland College of medicine* und ein *College of Dentistry* verbunden, welche sich alle in San Francisco befinden, etwa 15 englische Meilen von Berkeley, dem Sitze der eigentlichen Universität entfernt. Deshalb bilden aber solche Hochschulen durchaus keine besondere Kategorie. Auch hier sind die allgemeinen staatlichen Fonds ausschließlich den vier erstgenannten Colleges zugewandt. Die anderen Colleges, die privater Gemeinnützigkeit entsprossen sind, erhalten sich selbst und tragen nicht selten den Namen ihrer Gründer, so z. B. *the »Hasting« College of law.* Eine Zusammengehörigkeit aller Colleges ist nur insofern vorhanden, als sie eine gemeinsame Oberverwaltung besitzen. Unter einer Schule, wenn dieser Ausdruck hier adoptiert werden darf, wird der ganze Kursus wissenschaftlicher Studien verstanden, welcher für eine gewisse Laufbahn von der Fakultät als nötig erachtet ist. Obschon nun selbstverständlich volle Freiheit hinsichtlich der Auswahl der Studien obwaltet, so ist doch jeder Student, der einen Grad, *degree,* erlangen will, gezwungen, den Kursus der Studien, welcher für den betreffenden Grad vorgeschrieben ist, folgerecht durchzumachen. Die Vollendung eines Kursus, gleichviel welcher Art oder in welchem College, erfordert vier Jahre, was als eine Eigentümlichkeit der amerikanischen Universitätsorganisation angesehen

werden kann. Vermutlich ist diese Einrichtung identisch mit der englischen, wonach der Student, wie z. B. in Cambridge, ebenfalls vier Jahre studieren muß, um einen Grad zu erlangen. Den vier Studienjahren werden besondere Bezeichnungen beigelegt. So bezeichnet man das erste Jahr als das *freshman year*, das zweite Jahr als das *sophomore year*, das dritte Jahr als das *junior year* und das letzte vierte Jahr als das *senior year*. Diese Ausdrücke sind ganz gleichmäßig von allen Universitäten angenommen und werden dieselben auch auf die Studenten selbst übertragen, so daß man von einem *freshman*, einem *sophomore* usw. zu sprechen pflegt. Auch die Einteilung des durchschnittlich neunmonatlichen Studienjahres in drei sogenannte »*terms*« ist englischen Ursprungs. Etwa Mitte September beginnt das Universitätsjahr mit dem ersten oder Herbst-*term*, der bis Weihnachten währt. Der zweite oder Winter-*term* wird gewöhnlich in der ersten Januarwoche eröffnet und Ende März geschlossen. Ohne jegliche Pause folgt darauf der dritte oder Frühjahrs-*term*, welcher dann im Juni das Studienjahr beschließt. Während des Sommers sind Ferien. Es ist dies eine praktische Maßnahme, die durch die klimatischen Verhältnisse bedingt wird.

Jeder Student ist nun verpflichtet, drei Lektionen, *studies*, anzunehmen, die täglich einstündig gehalten werden. Auf spezielles Ersuchen kann aber die Fakultät die Annahme von mehr oder weniger als drei *studies* genehmigen. An Sonnabenden findet auf den Universitäten sowohl wie auf allen öffentlichen Schulen kein Unterricht statt. Die Form des Unterrichtes, der an der Hand von Textbüchern *(textbooks)* erfolgt, ist vorwiegend seminarartig, doch gibt es auch Kathedervorträge. Auch insofern unterliegen die Studierenden einer gewissen Kontrolle, als sie gehalten sind, am Ende eines jeden *terms* sich einer kurzen Prüfung zu unterziehen und es kann geschehen, daß solche, die am Ende von mehr als einem *term* mit »unbefriedigend« herauskommen, die

Arbeit des ganzen Jahres wiederholen müssen. Über jeden einzelnen wird ein genaues Protokoll geführt, welches bei der Ausfertigung des schließlichen Zeugnisses zum Behufe der Erlangung eines Grades als Grundlage dient. Durch ein Gesetz ist vorgesehen, daß die *trustees* den Präsidenten der Universität autorisieren können, auf Empfehlung der Fakultät Studierenden, welche die vorgeschriebenen Studien durchlaufen und die Prüfung darin bestanden haben, wissenschaftliche Grade, die sogenannten *bachelor degrees*[1], zu erteilen. Nach der Zuerkennung eines solchen Grades, also nach der Graduierung *(graduation)* werden die Betreffenden als *graduates* in den Registern der Universität aufgeführt. Von diesen Graduierten kann, falls sie einen vorgeschriebenen einjährigen Nachkursus an der Universität oder eine dreijährige erfolgreiche Praxis absolviert haben, ein *master degree* erlangt werden. In beiden Fällen ist jedoch die Bearbeitung einer selbstaufgestellten These erforderlich. Augenscheinlich sind die amerikanischen *bachelor*- und *master degrees* mit der englischen *baccalaureus*- und *master*-Würde gleichbedeutend. Für besonders gut bestandene Examinas werden an manchen Hochschulen Medaillen, »*the University medals*« vergeben.

In vielen Beziehungen sind die amerkanischen Zustände gänzlich von den deutschen Verhältnissen abweichend. Es kann daher nicht Verwunderung erregen, auf den dortigen Hochschulen Einrichtungen zu begegnen, die streng genommen nicht recht in den Rahmen einer solchen passen. So wird infolge eines Gesetzes, welches vom Kongreß erlassen ist, von den Universitäten verlangt, ihren Studierenden Gelegenheit zum Studium der Kriegswissenschaften zu gewähren. Aus diesem Grunde hat man *schools of military science* errichtet, die einen integrierenden Teil der Universitäten ausmachen. Alle körperlich tüchtigen

---

[1]) *bachelor of science; bachelor of letters* usw. (*bachelor* = Junggeselle.)

Studenten werden gemäß dieser Bestimmung in die Kompagnien[1]) des Universitätsbataillons, *University batallion* eingereiht, dem sie bis zum Eintritt in die *Juniorclass* angehören. Sie erhalten während dieser Zeit eine militärische Ausbildung, die sich jedoch auf das praktische Exerzieren und einige Instruktionen beschränkt. Soweit ist diese Einrichtung obligatorisch. Es ist aber dem Ermessen der einzelnen überlassen, ob sie nach Ablauf des zweiten *terms*, des *freshman*-Jahres, in die *military school* eintreten und somit Militärwissenschaften zu einem speziellen Teil ihres Studiums machen wollen. In diesem Falle wird verlangt, daß die Betreffenden bezüglich ihrer wissenschaftlichen Leistungen wie auch in ihrem sonstigen Verhalten beifallswert dastehen. Aus dieser Klasse werden die geeignetsten Personen ausgewählt, um als Vorgesetzte und Instrukteure der einzelnen Kompagnien tätig zu sein. Auch müssen diese Personen, damit sie die nötige Gewandtheit im Kommando erhalten, noch im dritten oder *junior* Jahr als bevollmächtigte Offiziere in den Kompagnien des Universitäts-Bataillons dienen. Um diese Vollmacht zu erlangen, muß der Student eine befriedigende Prüfung in den Militärwissenschaften und der Technik vor einem von der Fakultät ernannten Comité bestehen. Die *Governors* der einzelnen Staaten ernennen sodann durch ein Patent zu Offizieren in der Staatsmiliz solche Universitäts-Graduierte, welche den militärischen Anforderungen, sowohl in Theorie als Praxis, vollständig genügt haben. — Die Armeeverfassung der Vereinigten Staaten beruht auf dem Milizwesen. Naturgemäß braucht man für die Miliz Offiziere, welche auf den Staatsuniversitäten in entsprechender Weise herangebildet werden. Und nicht nur Offiziere gewinnt man auf diesem Wege, sondern auch eine große Masse soldatisch geschulter Leute, die den gebildeten Ständen angehören. Als Leiter

[1]) Die Kompagnien werden durch Buchstaben A, B, C usw. unterschieden.



Student-Offizier des Universitäts-Batallion,
z. Zt. Universitäts-Professor.

des militärischen Unterrichtes und der praktischen Exerzitien ist ein Offizier der regulären Armee (der vereinigten Staaten) angestellt, welcher auf der U. St. *military academy* einen Grad erlangt haben muß. Offiziere, die auf eine solche Stellung reflektieren, haben sich bei dem *board of trustees* zur Wahl zu stellen. Erfolgt die Annahme von seiten dieser Behörde, so bedarf es noch der Bestätigung des Kriegsministeriums, welches in der Regel keinem Ofizier länger als drei Jahre die Genehmigung erteilt, an einer Universität als Professor tätig zu sein. Nach Ablauf dieser Zeit kehren sie zu ihren Regimentern zurück und werden durch andere ersetzt. Das Kriegsministerium (*war departmeut*) sorgt für eine genügende Ausrüstung der Studierenden an Waffen und Munition, jedoch bleibt den einzelnen überlassen, für die Uniform Sorge zu tragen. Dieselbe ist auf den verschiedenen Universitäten in Farbe und äußerer Ausstattung verschieden, obschon eine gewisse Gleichförmigkeit im Schnitt stattfindet. Die Kopfbedeckung, deren Form an die französischen Käppis erinnert, ist in der Front mit passenden Initialen geschmückt, die von einem in Silber gesticktem Kranz umgeben sind. Diese sogenannten *University caps* zeigen z. B. auf der Staatsuniversität von Illinois die Buchstaben I U B (Illinois Universitäts-Bataillon). — In Verbindung mit der militärischen Organisation der Universität steht eine Musikkapelle, die von Studierenden gebildet ist, welche, während sie Mitglieder derselben sind, von den militärischen Exerzitien dispensiert bleiben. Gänzlich unabhängig hiervon sind die Vorkehrungen, welche an manchen Hochschulen für musikalische Ausbildung getroffen werden, um darin einem allgemeinen Wunsche, namentlich dem der studierenden Damen nachzukommen.

In dem Vorstehenden wurde der Ursprung, eine Reihe von Existenzbedingungen, die Unterrichtsweise, kurz der gesamte innere Universitäts-Organismus in seinen Grundzügen dargelegt. Betrachten wir nun etwas näher die

Universitätslokalitäten und weiterhin auch die Studenten selbst in ihrem Tun und Treiben. Wer jemals, wenn auch nur flüchtig, jenem Lande jenseits des breiten Atlantik seine Aufmerksamkeit zugewandt hat, weiß, daß es »drüben« bezüglich der Raumverhältnisse weit besser bestellt ist, als hier zu Lande. Dies war vor etwa fünfunddreißig bis vierzig Jahren, zu einer Zeit, in welche die Gründung der meisten Staatsinstitute fällt, noch weit mehr der Fall als jetzt. Es kann daher nicht befremden, wenn man die Universitätsgebäude durchgängig in schöner freier Lage findet. Von wohlgepflegten Anlagen umschlossen liegen die verschiedenen Gebäulichkeiten hier und da zerstreut, ohne daß dadurch einer geeigneten Konzentration Abbruch getan wäre. Gewöhnlich folgen im unmittelbaren Anschluß an die Hauptgebäude die Plätze für die militärischen Exerzitien, die Blumen- und botanischen Gärten, die Baumschulen und die Versuchsfarmen. Die Gebäude machen den Eindruck, als ob sie sorgfältig und aus gutem Material erbaut wären. Sie erfreuen den Beschauer durch ihre stattliche und stilvolle Erscheinung, wodurch sich namentlich das erste Hauptgebäude *(main building)*, die eigentliche Universität, besonders auszeichnet. Bezüglich der inneren und äußeren Ausstattung ist alles Wünschenswerte getan; so ist vornehmlich auch für gute Heizvorrichtungen und Ventilation Sorge getragen. Die Hörzimmer sind mit einfachen Bänken ausgestattet, die zwar Rückenlehnen besitzen, aber mit keinen vorgesetzten Tischen in Verbindung stehen. Zuweilen finden auch Armstühle Verwendung, deren rechte Armlehne derartig erweitert ist, daß bequem darauf geschrieben werden kann. Je nach dem Alter und der Dotierung sind die Staatsuniversitäten mit einem größeren oder kleineren Gebäudekomplex versehen. So haben sie getreu ihren praktischen Prinzipien große Maschinenwerkstätten,[1]) um den Unterricht in den betreffenden Zweigen durch praktische Arbeit

---

[1]) Abbildung siehe pag. 34.

und aktuelle Beobachtung fördern zu können. Neben diesen Werkstätten und dem Hauptgebäude, welches die Hörzimmer, die Aula und die Räumlichkeiten für Sammlungen und verschiedene andere Zwecke enthält, sind meist gute besondere Laboratorien und nicht selten auch eigene Bibliotheksgebäude, Museen, astronomische Observatorien,[1]) Veterinärkliniken usw. vorhanden. Zuweilen ist selbst eine Kapelle für Universitätszwecke erbaut, worin regelmäßige Versammlungen abgehalten werden. Es ist für die Studierenden ein Brauch geworden, sich alltäglich zu einer bestimmten Stunde in den weiten Hallen der Universität zu sammeln und in Reih und Glied unter dem Kommando ihrer Kapitäne zu ordnen, um nach erfolgter Kompagnieverlesung unter den rauschenden Klängen der Militärkapelle in die Aula zu marschieren, wo eine kurze Ansprache durch den Präsidenten stattfindet. Auch die Damen folgen diesem Brauche. Es gewährt in der Tat einen freundlichen Eindruck, wenn sie im munteren Taktschritt vorbeidefilieren, wobei sie sich den Wänden möglichst nahe halten, um eine recht gerade Linie zu zeigen. — Die Einteilung der Studierenden in Kompagnien ist rein äußerlich und kommt nur in militärischer Beziehung in Betracht; im übrigen aber bilden sie gemäß den vier Studienjahren vier Körperschaften, die sogenannten *classes* (Klassen). Dieser Ausdruck *class* deckt sich aber nicht vollständig mit der Bedeutung, in welcher er auf deutschen Schulen im Gebrauch ist. Dort hat das Wort *class* noch die Nebenbedeutung von Jahrgang, die deutlich ausgedrückt wird durch Hinzufügung der Jahreszahl, in welcher die betreffende Klasse zur Graduation gelangt. Somit ist die *senior class* die graduierende Klasse dieses Jahres, *class*' 05, während demgemäß die gegenwärtigen Mitglieder der

[1]) So besitzt die Universität von California in einer gewissen Entfernung von San Francisco ein großartiges Observatorium, welches sie der Munificenz eines gewissen Mr. *Lick* verdankt, der zur Herstellung desselben 700000 Doll. = 2900000 M bewilligte.



Das Universitäts-Hauptgebäude. Staatsuniversität von Illinois.

freshman class die *class'* 08 ausmachen. Es kann daher vorkommen, wie das auch häufig der Fall ist, daß Studierende derselben Klasse angehören, ohne auch nur eine einzige Lektion gemeinschaftlich zu hören.

Durchschnittlich mit dem 17. oder 18. Jahre bezieht der angehende Student die Universität, um einer emsigen, mäßigen, aber dennoch heiteren Lebensperiode entgegenzugehen. Freilich eine akademische Freiheit, eine so buntfarbige, lustige Burschenzeit, wie sie dem deutschen Studenten zu teil wird und die ihn nicht selten mit all' ihren lieben Erinnerungen frisch erhält bis in das späte Alter, kennt der amerikanische Jünger der Wissenschaft nicht. Aber darum lebt er nicht weniger glücklich. Auch er liebt seine Collegezeit als die glücklichsten Tage der Jugend, als Tage fleißigen Studiums und angenehmer Vereinigungen, deren Andenken er sein ganzes Lebelang freundlich pflegt. Als Mitglied einer Klasse trägt er das Abzeichen, *badge*, derselben. Dies ist in den meisten Fällen einfacher Natur. Bald besteht es in nichts weiter als einem buntfarbigen Stück Band mit aufgedruckter Jahreszahl, bald ist es eine goldene oder silberne Nadel, oder eine eigenartige Kopfbedeckung, zu welchem Behufe mitunter die englischen Studentenkäppis, die sogenannten *Oxford Caps*, als Muster dienen. Manchmal gehen die *ladies* Ton angebend voran. So beschlossen einst die Damen einer *freshman class*, Schärpen von einem bestimmten Stoff zu tragen. Natürlich blieben Überreste. Daraus machten sie eigenhändig kleine Krawatten, die sie den Herren ihrer Klasse als *badge* überreichten. Offenbart sich nicht in dieser Verfahrungsweise ein kleiner Zug jener gerühmten praktischen Befähigung der Amerikaner? In allen wichtigeren Angelegenheiten, wie in Streitfragen, entscheidet die *class*, deren jede ihre eigene Organisation besitzt, gemeinschaftlich. Mensuren und Duelle finden nicht statt, wenn schon es auch auf amerikanischen Universitäten Studierende geben mag, die einen Schläger kunstgerecht zu führen verstehen. Speziell von dem so-

genannten amerikanischen Duell, das vielfach in deutschen Köpfen spukt, scheint man nirgends weniger Kenntnis zu haben als in amerikanischen Studentenkreisen selbst. Die Macht der *temperance societies* (Mäßigkeitsvereine) gewinnt von Jahr zu Jahr mehr und mehr an Stärke und Ausdehnung in Amerika. Auch die Universitäten stehen unter diesem Einflusse. Was Wunder daher, daß der amerikanische Musensohn fast gänzlich verlernt hat, die Freuden eines guten Trunkes genügend zu würdigen. In dieser Beziehung scheint ein Teil der dortigen Studentenschaft das Stadium der Vollkommenheit erreicht zu haben! Ein Junior der *Ohio State University*, welcher über moralische Tendenzen nachgrübelte, vermutlich dazu veranlaßt durch den entarteten Charakter einiger seiner Kommilitonen, verfaßte und unterzeichnete, um seine Seele zu retten, das folgende Gelübde, welches er in seinem Studierzimmer aufhing: *I promise never to drink whiskey, or smoke, or dance, or skating rinks either.* (Ich verspreche, niemals Branntwein zu trinken, noch zu rauchen, noch zu tanzen, noch Rollschlittschuh zu laufen.) Obschon derartiges nicht ganz vereinzelt dasteht, so sind es doch immer Ausnahmen von der Regel. Die Mehrzahl der amerikanischen Jünglinge ist einem geselligen Treiben keineswegs abhold. Ungeachtet der befolgten Mäßigkeitsgesetze sammeln sie sich gern zu fröhlichen Gelagen, wovon die gelegentlich unter dem Namen eines Banketts veranstalteten Festlichkeiten Zeugnis ablegen. Da kommen sie zusammen, um gut zu speisen. Stilvolle Reden und Toaste würzen das Mahl, fröhliche Gesänge bringen Abwechslung und Wort und Scherz steigern sich zu glänzender Entfaltung, und was trinken sie dabei? — *tea* — *coffee!* Sind das nicht merkwürdige Feste?! Der Vorsitzende solcher Festivitäten, der *magister epularum*, welcher manchmal auch den Titel *toast master* führt, hält die erste Ansprache. Er hat im besonderen die Aufgabe, Toaste und die zur Ausbringung derselben geeigneten Redner vorzuschlagen, sowie auch zur Beantwortung der von distinkten Persön-

lichkeiten ausgebrachten Toaste aufzufordern und die *cheers* (= Hochrufe) zu dirigieren. Bei einem großen Bankett zur Feier einer Rednerversammlung in Columbus (Ohio) fungierte als *magister epularum* ein Professor, der mehrere Jahre in Deutschland studiert hatte. In seiner Eröffnungsrede, in welcher er auf den deutschen Festgebrauch hinwies, sagte er: Die deutsche Sprache besitze ein Wort, für welches die englische streng genommen keinen entsprechenden Ausdruck aufweise. Dies Wort sei Gemütlichkeit. Er wünsche aber, daß dessenungeachtet jenes Gefühl, dem das deutsche Wort Ausdruck verleihe, in den Festgenossen gegenwärtig sein möge. Wie dies ohne Wein oder Bier oder überhaupt ohne Erregung durch ein alkoholhaltiges Getränk möglich sein kann, dürfte vielleicht manchem deutschen Studentenherz ziemlich schwer zum Bewußtsein gelangen. Eine etwas primitivere Form des Banketts, aber darum von Professoren wie Studenten nicht weniger geschätzt, stellt das Pickenik *(picknick)* dar. »*An old fashion basket picknick*«, worunter eine gesellige Vereinigung in freier Natur oder im geschlossenen Raum verstanden wird, zu welcher jeder Teilnehmer einen Beitrag an Speisen und Getränken mitbringt, feiern sie alle gar gern. Auf manchen Universitäten spielt das Schaltjahr eine gewisse Rolle in Bezug auf Pickenickgebräuche insofern, als es in einem solchen Jahre den Damen gestattet ist, die Einladungen ergehen zu lassen, während sonst die umgekehrte Sitte herrscht. Worin die weitere Feier eines Pickenick besteht, ist mit wenigen Worten gesagt. Man amüsiert sich und singt College-Gesänge. Auch in Amerika sind die Studentenlieder populär geworden. Nicht sind sie volkstümlich geworden infolge ihrer Komposition oder Vortragsweise, denn weder sind die Melodien lieblicher noch werden sie besser gesungen, aber sie sind dort wie hier fröhlicher Art und erwecken freundliche Erinnerungen in manchem Gemüte. Fünfzig amerikanische Universitäten und Colleges, darunter natürlich auch Privatinstitute, haben zu einer Sammlung

von Liedern verschiedener Art, dem *Americain College Song-Book,* beigetragen. Darin finden sich Gesänge, welche die Universitäten preisen, denen sie entsprossen sind; so z. B. »*Amherst for ever*« (Amherst für immer) oder »*Harvard our home*« (Harvard unsere Heimat). Andere zeigen Anklänge an die deutschen Burschenweisen, indem sie den Empfindungen des jungen die Universität beziehenden Studenten, sowie den Empfindungen des dieselbe verlassenden *seniors* Ausdruck geben. Viele niedliche Strophen, die auf das Verhältnis der Jünglinge zu den Mädchen Bezug nehmen, sind hier und da eingestreut:

»*One kiss, ladies, we're going to leave you now,*
Merrily we roll along o'er dark blue sea.«

Im Einklang mit den Mäßigkeitsbestrebungen gehören Trinklieder im *College-Songbook* zu den Seltenheiten. Solche, die darin aufgenommen, erscheinen meist dem Deutschen entlehnt. Das bekannte Lied »drei mal drei« ist sogar in deutscher Sprache wiedergegeben: »Es geht ein Lied herum, Tisch herum, Tisch, Tisch billibum usw.« Als Merkwürdigkeit erscheint eine wohlgelungene Übersetzung von »Crambambuli« nebst einem »*Drinking song*«, *German student 1810*, welcher mit der nachstehenden Strophe abschließt.

Long live the world of pleasure, farewell all woe to thee.
Long live the sparkling treasure, that causes all our glee;
Long live each little maiden, that loves a student true,
Long live Columbia College, her banner white and blue.

Sowie Columbia-College weiß und blau, haben andere Colleges andere Farben für ihre Banner gewählt. Auch die zahlreichen unter der Benennung *society*, *fraternity* oder *association* existierende Vereinigungen, welche die Stelle der Verbindungen deutscher Studenten vertreten, pflegen Farben zu führen, jedoch in weniger sichtbarer Weise, als die letzteren. Von untergeordneter Bedeutung sind die *fraternities*, welche ihre Zwecke und Ziele in Geheimnis hüllen. Sie haben verhältnismäßig wenig Anhänger und werden von manchen Universitäts-Behörden

gänzlich unterdrückt. Eine ganz andere Rolle im Universitätsleben spielen dagegen die *literary societies* (literarische Vereinigungen). Dieselben erfreuen sich einer großen Teilnahme der Studierenden, warmer Sympathie von seiten der Professoren und allgemeinen Interesses beim gebildeten Publikum. In den Hörzimmern lernt der Student das, was anderer Männer Geist erfunden und ersonnen, aber die *society* ist für ihn der Platz, wo er darlegt und entwickelt, das, was er für sich selbst gedacht hat. Eine geistige Frische offenbart sich in diesen Zusammenkünften, die manche schöne Frucht zeitigt. Im Laufe der Zeit hat sich eine namhafte Anzahl solcher Vereine aufgetan. Dieselben haben einen Namen, einen Vorstand, kurz eine vollständige Organisation und stehen analog deutschen Verbindungen in einem Verhältnis zueinander, welchem durch Bildung von *State-* und *Interstate-associations* bestimmte Form verliehen ist. Demgemäß haben sich beispielsweise Ohio, Indiana, Illinois Jowa, Minnesota, Wisconsin, Kansas und Nebrasca, acht Staaten des weiten Westens, zu einem großen Interstaatenbunde vereinigt. Gewöhnlich halten die *literary societies* ihre Zusammenkünfte regelmäßig an Freitag-Abenden in ihren betreffenden *society halls*, welche Muster von behaglicher Eleganz und zuweilen mit Kunstwerken von Bedeutung geschmückt sind. Freigehaltene Reden, Vorlesungen und Deklamationen von Poesie und in Prosa, unterbrochen von musikalischen Vorträgen, füllen diese Abende, die der beiwohnenden Zuhörerschaft Genuß und Freude gewähren, was dieselbe durch reichlich gespendeten Beifall zu erkennen gibt. Um die Redekunst zu fördern, worin die Bestrebungen der Vereine vornehmlich gipfeln, werden alljährlich Rednerstreite, *oritorical contests,* in der Weise abgehalten, daß zunächst auf den verschiedenen Colleges *society-* und *inter-societies*-Wettstreite zum Austrag gelangen. Diejenigen, welche hierin als Sieger hervorgehen, werden zum *inter-collegiate contest* ihrer bezüglichen Staaten gesandt, um die vorzüglichsten aus ihrer

Mitte zu sichten, die schließlich den großen Wettstreit im *interstate contest* zu Ende bringen. Namhafte Preise lohnen den Sieger für seine Bestrebungen, der jedoch seinen schönsten Lohn in der Ehre findet, als schneidigster Redner genannt zu werden. Diese Feierlichkeiten gehören zu den wichtigsten Ereignissen des College-Jahres, welche allgemeine Teilnahme und Sympathie erwecken. Nach dem Feste der Logik und Beredtsamkeit folgt dann das Fest der Epikuräer in Gestalt eines fröhlichen Banketts, welches alle Festgenossen, Sieger und Besiegte vereinigt. Neben diesen literarischen Vereinigungen existieren zahlreiche rein fachwissenschaftliche, welche ihre Tätigkeit naturgemäß in der Stille entfalten. Nach einem ähnlichen Plane wie die literarischen Vereinigungen sind die *athletic associations* organisiert, welche ihre Aufmerksamkeit der Pflege des Körpers widmen. Dieselben streben weniger nach einer gleichmäßigen Pflege aller Kräfte und harmonischen Entwicklung des ganzen Körpers durch rationelles Turnen, sondern vielmehr nach Ausbildung der Kraft und Geschicklichkeit in gewissen Richtungen. Spezialkunststücke sind es, denen sie vornehmlich huldigen. Gewöhnlich alljährlich einmal treten diese *associations* mit ihren Leistungen vor die Öffentlichkeit in einem »*field day*« (Feldtag), zu dem jedermann freundlichst geladen ist. Die Teilnahme des Publikums an dergleichen Festen ist eine rege. Mit dem Programm in der Hand verfolgen die meisten Zuschauer eifrig den Verlauf der Wettkämpfe und vermerken sorgfältig die Namen der Sieger, sowie die näheren Umstände, unter denen sie gewonnen haben. Zu den eigenartigsten Wettspielen gehört unter anderen der Eierwettlauf (*eggrace*). Auf Distanzen von 20 englischen Yards werden je 12 Eier verteilt. Nun eilt Athleten! Wer bringt sie am schnellsten alle zwölf vereint an die Spitze der Reihe; doch dürfen die Eier stets nur einzeln herbeigeholt werden. Mit erstaunlicher Behendigkeit, wie die Schlangen sich windend und krümmend, wie die Katzen springend und hüpfend eilen die Kämpfen-

den hin und her, und wie Notierungen besagen, gelang es einst dem gewandtesten, die Eier in $1^1/_3$ Minute zu sammeln. Bisweilen vereinigt sich zum Schluß des *field' days* nahezu die ganze Studentenschaft zu einem *tug of war* (Zug-Krieg), in welchem die verschiedenen Klassen ihre physische Kraft durch den Zug am Seil messen. Unter großer Kraftanstrengung wird auf allen Seiten gekämpft und die schließlich siegende Klasse mit Enthusiasmus beglückwünscht. Selbst den *senioren* wird häufig die gewünschte Ruhe nicht gegönnt. Gleichviel ob sie Mitglieder der *association* sind oder nicht, werden dieselben zu einem Wettlauf veranlaßt, der unter der launigen Bezeichnung *seniors scrub-race to baby carriage* (Seniors Mühsal-Wettlauf nach dem Kinderwagen) auf dem Programm vermerkt ist. Dergleichen Vorgänge erscheinen vielleicht vom Standpunkt des deuschen Studenten betrachtet seltsam. Doch darf man nicht vergessen, daß auch mancher uns würdig erscheinende deutsche Gebrauch den Amerikanern absurd dünkt. »Andere Länder, andere Sitten.« Unter den häufiger wiederkehrenden Freuden und Vergnügungen fesselt das studentische Interesse am meisten der *base ball*[1]), das Nationial-Ballspiel der Vereinigten Staaten von Nordamerika, welches von zwei Parteien gespielt wird, deren jede aus neun Spielern bestehen muß. Beinah alltäglich sammeln sich einzelne Gruppen der Universitätsjugend, gekleidet in eigenartige bunte Trachten, zum *base ball*, der ein sehr aufregendes Spiel ist, welches die Zuschauer kaum weniger denn die Spielenden leidenschaftlich entflammt.

Im Verkehr untereinander sind die amerikanischen Studenten heitere und friedfertige Genossen. Ihren Kommilitonen begegnen sie stets mit der artigsten Zuvorkommenheit und gewisse Umgangssitten finden strenge Befolgung. In den Hörzimmern nehmen die Damen die

[1]) Große *base ball clubs* haben sich in New-York, Chicago usw. gebildet, die oft mehr denn 1000 Dollar Gehalt für professionelle Spieler zahlen.

vorderen Sitzreihen ein, die stets für sie reserviert bleiben. Trifft es sich, daß der Student in Gesellschaft seiner Studiengenossin geht, so läßt er sie stets auf der Innenseite schreiten, gleichviel ob die Häuserreihe zur Rechten oder Linken läuft. Er grüßt die Dame durch Entblößung des Kopfes, nachdem sie ihn zuvor durch ihre Grüße, gemäß der dortigen Landessitte, dazu berechtigt hat, während er seine Professoren nur durch Berührung der Kopfbedeckung ehrt, sowie er dies auch im Verkehr mit seinen Kommilitonen zu tun pflegt. Einem Ausländer, der sich vorübergehend auf einer amerikanischen Universität aufhielt und mit den dortigen Gebräuchen unbekannt war, passierte es, während er in Gesellschaft eines Herrn ging, daß er den Präsidenten der Universität trifft und denselben in seiner ihm gewohnten Weise durch Abnahme des Hutes grüßt, worauf ihn sein Begleiter bedeutete, es genüge die Kopfbedeckung zu berühren. Bald darauf von einer jungen Studentin durch einen Gruß beehrt, befolgt er den empfangenen Rat, muß aber zu seinem Erstaunen die beinahe vorwurfsvolle Mahnung vernehmen, seinen Kopf zu entblößen. Aber, sagten Sie mir denn nicht kurz zuvor, rief der Ausländer verwundert, es genüge durch Berührung der Kopfbedeckung den Präsidenten zu grüßen? »*Very well Sir, I said so*« war die Antwort, der indes die mit Nachdruck gesprochenen Worte folgten »*but this is a lady*«.

Geeignetes Unterkommen bieten den Studierenden die zahlreichen in mäßiger Entfernung von den Universitäten entstandenen *boarding houses* (Kosthäuser), wo sie entweder nur speisen oder auch Wohnung nehmen. Entsprechend der amerikanischen Sitte gewähren diese Speisehäuser täglich drei Mahlzeiten, bestehend in einem substantiellen Frühstück (*break fast*), einem Mittagessen (*dinner*), bei welchem der *pie* (eine gewisse Art Fruchtkuchen) niemals fehlen darf und dem Abendbrot (*supper*), welches beinah alltäglich mit einem Schälchen eingekochter Früchte abschließt. Auf vielen Hochschulen haben sich

größere Gruppen von Studierenden zur Bildung von »*clubs*« vereinigt, um die Kosten des Unterhaltes durch gemeinschaftliche Einkäufe zu vermindern. Viele Universitäts-Verwaltungen haben dieses Vorgehen der Studierenden begünstigt, indem sie große Wohnhäuser (*dormitories*) auf Staatskosten herstellten, welche sie den Herren-Klubs für eine äußerst geringe Entschädigung überlassen. Einige der ärmsten Musensöhne haben trotz mancher Schwierigkeiten eine noch billigere Lebensweise zur Ausführung gebracht. In älteren Gebäuden, die vielleicht infolge von Neubauten außer Gebrauch kamen, hat man ihnen zinsfreie Wohnung gestattet, worin sie sich ihre Mahlzeiten selbst zubereiten. Daß daselbst unter solchen Umständen »Schmalhans oftmals Küchenmeister« ist, geht deutlich hervor aus der tragikomischen Bezeichnung *Tannerhall* [1]), die dergleichen Klubhäuser im Studentenmunde führen. Arme aber wackere Burschen sind es, welche dort ihr Heim begründen und wie das Gerede geht, von einem *glass of water, a craker and a toothpick* (Glas Wasser, einem Zwieback und einem Zahnstocher) leben. Auch in Privat-Familien findet eine Anzahl Studenten, namentlich Damen, Aufnahme. Obschon im allgemeinen *ladies* und *gentlemen* ihre separaten Klubs bilden, so bestehen doch auch gemischte Zirkel aus näheren Bekannten, die ihre Mahlzeiten gemeinschaftlich einnehmen, wobei es recht gemütlich, obschon ganz harmlos zugeht.

Um sich auch fernerhin das Interesse für ihre Universität wie auch für einander möglichst rege zu erhalten, subskribieren viele ausscheidende Studenten (*Alumni*) auf die Zeitschrift ihrer betreffenden Hochschule (*College paper*), welche unter Oberleitung der Fakultät von der Studentenschaft herausgegeben wird. Diese Zeitschriften, welche vornehmlich die Angelegenheiten der Universität besprechen, gelangen unter den Hochschulen zum gegenseitigen Aus-

[1]) *Tanner* ist der Name des bekannten amerikanischen Arztes, der die Hungerversuche ausführte.

tausch. Mitunter werden nun sämtliche durch die Herausgabe der Zeitschrift entstehenden äußeren Arbeiten, einschließlich des Druckes, von einigen Studierenden besorgt, denen natürlich entsprechende Vergütung dafür zu teil wird. Auf diese und andere Weise gelingt es manchem, sich seinen Weg durch die Universität zu bahnen, dem es vielleicht sonst nicht möglich gewesen wäre, da ungeachtet wahrhaft großartiger Schenkungen, die von Privatpersonen für die Zwecke der Universitäten gemacht werden, Stipendien gar nicht oder doch nur in sehr vereinzelten Fällen existieren. Deshalb bieten viele Universitäts-Verwaltungen, um auch den Söhnen weniger gut situierten Leute das Studium zu ermöglichen, ihren Zöglingen, speziell den jüngeren, Gelegenheit, durch Arbeit auf der Versuchsfarm, in den Gärten, Maschinenwerkstätten usw., die zum Studium nötigen Geldmittel, wenigstens zum Teil zu beschaffen. Eisenbahngesellschaften wie Gewerbtreibende gehen helfend zur Hand, indem sie den Studierenden billigere Preise gewähren. Einige Studenten, welche die erforderliche Geschicklichkeit, Fleiß und Sparsamkeit besitzen, gelingt es in der Tat, auf die bezeichnete Weise ihr Studium zu vollenden. Diese Bestrebungen werden durch den Umstand begünstigt, daß selbst Amerikaner von Bildung und Wohlstand sich dazu verstehen, körperliche Arbeiten zu verrichten, und andrerseits solchen, die es notgedrungen tun, den Zutritt in ihre Gesellschaft nicht verwehren, falls sich dieselben sonst würdig zeigen. In neuerer Zeit beginnen sich allerdings die Verhältnisse in dieser Beziehung wesentlich umzugestalten und speziell im Osten dürfte man vielleicht lange vergeblich nach einer schwieligen Hand unter den Studenten suchen. Überdies macht es die sich mehr und mehr steigernde Frequenz der Hochschulen schwierig, hinreichende Arbeit zu beschaffen, so daß mancher strebsame Musensohn, dem es während des Collegejahres nicht gelingen wollte, das Studium mit dem Broterwerb zu verbinden, in der Ferienzeit verschiedenartigem Erwerb nachgeht. So kann man



Die Maschinenwerkstätten.

während der schönen Sommerzeit manchen Studenten durchs Land pilgern und Bücher kolportieren sehen, der hierdurch nicht nur Land und Leute kennen lernt, sondern, wenn das Glück gut war, eine hübsche Summe erübrigt, die ihm zur Tilgung der Kosten seines Aufenthaltes in der Universitätsstadt wohl zu statten kommt. Die Ausgaben, welche den Studierenden durch ihr Studium erwachsen, stellen sich entsprechend separaten Universitäts-Vorschriften und lokalen Verhältnissen höher oder niedriger. Auf allen Staatsuniversitäten wird der Unterricht unentgeltlich erteilt. Die kleinen Abgaben, welche die Studierenden, neben den üblichen Immatrikulationsgebühren (*immatriculation fee*) gewöhnlich zu entrichten haben, dienen zur Deckung unvorhergesehener Ausgaben. Diese Beträge, die sogenannten *College dues* oder *term fees* belaufen sich beispielsweise auf der Universität von Illionis auf 7,50 Doll. = 30 M *pro term;* (außerdem Immatrikulationsgebühren 10 Doll. = 42 M). Andere Universitäten, wie z. B. die von California, verlangen von den Angehörigen ihres Staates keinerlei Abgaben, während sie anderen Staatsangehörigen relativ hohe Unterrichtshonorare (*tuition fee*) und Immatrikulationsgebühren berechnen, wie denn die *University of California* ein Unterrichtshonorar von 16,7 Doll. = 70 M *pro term* und eine Immatrikulationsgebühr von 20 Doll. = 84 M fordert. Der jährliche[1]) Kostenbetrag, bei einem Aufenthalt von 36 Wochen an der Universität, gestaltet sich, mit Ausschluß der Auslagen für Bücher und Kleidung, für die central gelegene Universität von Illinois wie folgt: Universitätsgebühren 22,50 Doll. = 94,5 M, Zimmermiete (in Kost- oder Klubhäusern) für zwei zusammen 6—18 Doll. = 25,2—75,6 M, für drei Mahlzeiten täglich (in Kost- oder Klubhäusern) 72—144 Doll. = 302—604 M, Feuerung und Licht 10 bis 15 Doll. = 42—63 M. Wäsche (per Dutzend 75 cent

---

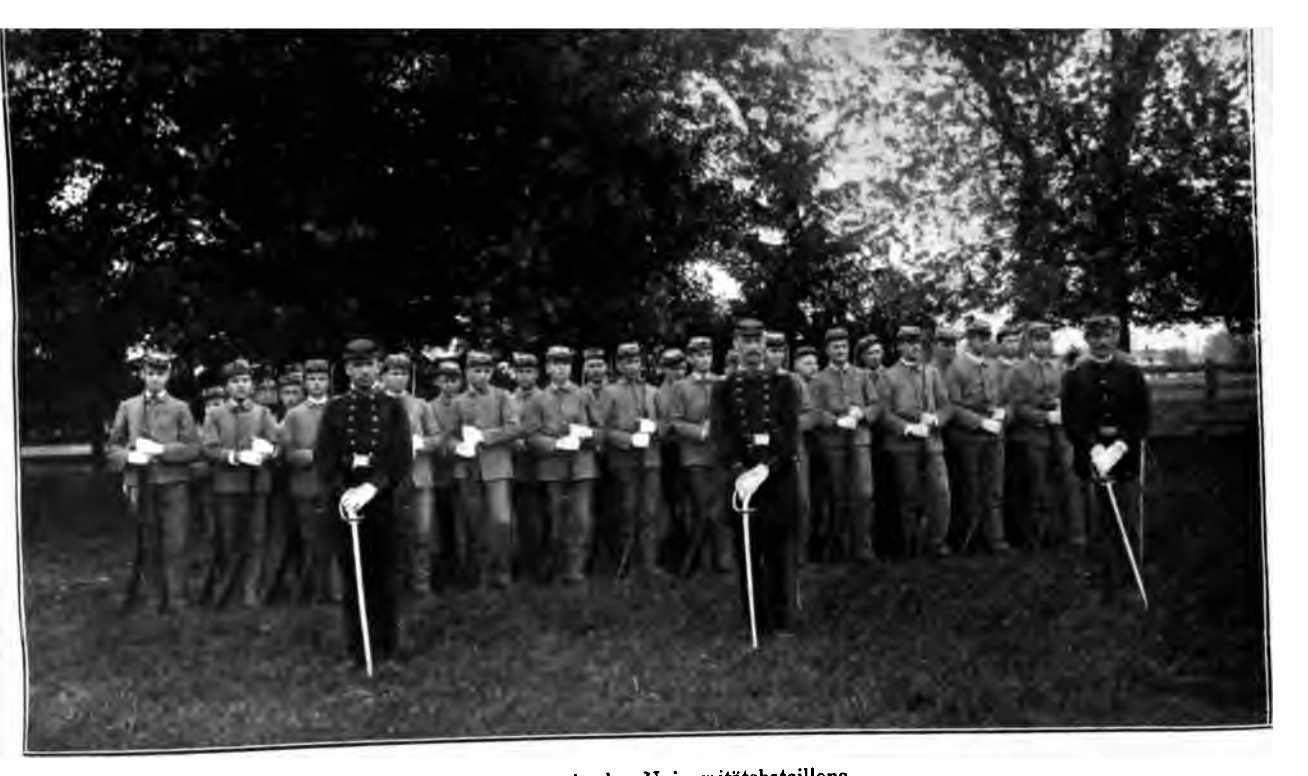
[1]) Diese Angaben beziehen sich auf die achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts.

= 3,15 M) 13,50—27 Doll. = 56—112 M. Also jährlicher Totalbetrag 124—226 Doll. = 520—949 M. Zimmer und Mahlzeiten in Privathäusern sind für 4—6 Doll. = 16,5 bis 25 M per Woche zu haben. Der Preis einer vollständigen Universitätsuniform beträgt etwa 32 Doll. = 134,5 M.

Eine lange Reihe von Festlichkeiten füllen die letzten Tage eines jeden College-Jahres. Allenthalben im ganzen großen Reiche der Vereinigten Staaten von Nordamerika, von Ozean zu Ozean und von den großen Seen bis zum mexikanischen Golf, halten die Universitäten im Monat Juni ihre Schlußfeierlichkeiten. Diese Zeit wird die *Commencement season* (Anfangszeit) genannt im Hinblick darauf, daß sie für alle Scheidenden *the commencement*, der Anfang ernsten Lebens wird. Von nah und fern strömen Angehörige und Freunde der Studierenden herbei, um mit ihnen diese Zeit gemeinsam zu verleben. Den Beginn in der Kette der Feierlichkeiten machen militärische Übungen, wie Kompagnie-Exerzieren oder Paraden. Hieran schließen sich die Schlußzeremonien der verschiedenen *societies* und *associations*. Noch einmal sammelt sich die graduierende Klasse zu gemeinsamer Fröhlichkeit, der Ausdruck verliehen wird durch musikalische und theatralische Aufführungen, welche letzteren Momente des vergangenen Collegelebens zum Gegenstand haben. Zum Beschluß singt die Klasse gemeinsam ihren »*class song*«, eins jener freundlichen Lieder, deren jede neuwiederkehrende Commencement-Zeit neue hervorbringt —

»*then farewell alma mater,*
Farewell our mother dear
'Tis sad to know we never
Again may gather here.
But though we wide may wander,
Though far our feet may roam,
Oh may we meet a class complete
To sing at home, sweet home.«

Auch die Graduierten früherer Jahre, die sich zu dieser Zeit in größerer Zahl in den Universitätsstädten einzufinden pflegen, halten festliche Zusammenkünfte, die unter den



Eine Kompagnie des Universitätsbataillons.

Namen »*Alumni day*« bekannt sind. Am letzten Tage des Collegejahres, dem streng genommen allein die Bezeichnung *Commencement* zukommt, versammelt sich in der Universität eine große Zuhörerschaft, darunter auch die Spitzen der Behörden, um den festlichen Tag zu feiern und ihre Graduierenden zu ehren. Eine längere Ansprache erfolgt zunächst durch einen Professor der Universität oder einen Redner, der von einem anderen Orte dazu berufen ist. Die charakteristischen Züge der Feier werden jedoch durch die *Graduation exercises* markiert, welche in Reden bestehen, die von einer beschränkten Zahl graduierender Studenten gehalten werden. Danach findet die Verleihung der Diplome durch den Präsidenten statt, worauf der beiwohnende Geistliche den Segen über die Versammlung spricht. Der Empfang durch den Präsidenten »*regents reception*« folgt. Es ist dies eine Zeremonie, dergemäß jeder Fremde persönliche Vorstellung bei dem Leiter der Universität erlangen kann. Lebewohl wird dann gesagt und — der jährliche Commencement ist vorüber. *Alma mater* entläßt ihre Zöglinge.

Während der Ferienzeit, *vacation time*, wenden sich die Studenten neben der Verfolgung ihrer Studien verschiedenen Erwerbszweigen zu, wie dies schon oben erwähnt wurde, oder sie gehen im Vaterhause, auf der Farm oder wo es sonst immer sein mag, hilfreich zur Hand. Obschon nun ihre Beschäftigung eine gar verschiedene ist, so sind sie doch in einem Punkte, nämlich in dem Streben, neue Jünger für ihre Hochschulen zu werben, einmütig tätig. Zur Zeit sind die amerikanischen Staatsuniversitäten nicht überfüllt [1]) und speziell die des fernen Westens bieten noch Raum für viele Lernbegierige. So betrug z. B. in dem Collegejahre von 1883/84 die Zahl der Studierenden auf der Universität von Ohio nur 152 (*preparatory institution* 146), obschon sie weit mehr als die doppelte Zahl fassen könnte; auf der Universität von Illinois 245 [1])

[1]) Große Veränderungen haben in dieser Beziehung während

preparatory 85); auf der Universität von California:

in den *Colleges of letters, science* usw.	216
in dem *College of law*	28
in dem *College of medicine*	52
in dem *College of dendistry*	29
Summa	325

Im allgemeinen, abgesehen von einigen Ausnahmen, vollendet der Student seine Studien auf der anfänglich bezogenen Universität. Allerdings geschieht es auch, daß Personen, die auf einer Staatsuniversität klassischen Studien oblagen und daselbst graduierten, nachträglich noch ein *law-, medicin-college* usw. besuchen, um sich in einer dieser Wissenschaften auszubilden. Durchaus irrtümlich würde es aber sein, daraus zu folgern, daß die *State Universities* gewissermaßen das Gymnasium für *law college* usw. bildeten. Dem ist keineswegs so. Die Aufnahmebedingungen für diese Colleges sind genau analog denen für die ersteren und es unterliegt keinem Zweifel, daß die größte Zahl der heutigen praktischen Juristen und Mediziner keine andere Universitätsbildung genossen hat, als eben die ihrer Spezial-Colleges.

Nur wenig mehr denn hundert Jahre sind seit der Begründung der Vereinigten Staaten von Nordamerika dahingerollt. Mächtig haben sich in jenem Lande, auf das Europa mit den gemischten Gefühlen großer Bewunderung und einer gewissen Mißachtung hinüberzuschauen pflegt, Ingenieur- und Maschinenwesen, zum Teil auch Architektur, ferner Landwirtschaft und Industrie entwickelt. Gewaltig waren auch die Anstrengungen, um das für eine weitere lebendige Entwicklung so wichtige Unterrichtswesen in gleicher Weise zu fördern. Diesen Bemühungen sind die im vorstehenden geschilderten Staatsuniversitäten der neuen Zeit entsprossen, welche im Verein mit jenen rühmlichst bekannten Instituten der alten Epoche, die wie

---

der letzten Jahrzehnte stattgefunden. So zählte z. B. die Staatsuniversität von Illinois im Jahre 1904 nahezu viertausend Studierende.

Havard (gegründet 1836) privaten Ursprungs sind, an der Spitze der Bildungsanstalten der Vereinigten Staaten von Nordamerika stehen. Dieselben sind nicht nur »Universitäten im amerikanischen Sinne«, wie sie häufig spöttisch, aber mit Unterschätzung von denen genannt werden, die sie nur aus der Ferne kennen, sondern sie sind auch Universitäten in der wahren Bedeutung des Wortes, wenigstens insofern, als sie »höchsten Lehrzielen« nachstreben, wennschon sie in dieser Beziehung, namentlich was die »Bildungsvoraussetzungen« betrifft, wohl noch mancherlei zu wünschen übrig lassen. Jedoch ist ein reger Eifer für die gute Sache der Wissenschaft, wie auch ein Geist echter Religiosität und strenger Sittlichkeit nicht zu verkennen.

Grundtvig

und die

dänischen Volkshochschulen.

Von

Dr. Rónberg Madsen.

Pädagogisches Magazin, Heft 253.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1905

Vorwort.

Grundtvig ist eine monumentale Gestalt im dänischen Kultur- und Geistesleben. Niemand hat so tiefe und breite Spuren im dänischen Volksleben hinterlassen, wie er. Und keine Tat eines anderen dänischen Mannes hat so reiche Frucht getragen und ist noch so lebendig im Volke, wie die Grundtvigs. Er fühlte sich selbst zum Reformator seines Volks berufen, und er wurde es.

Unter fünf Königen lebte und wirkte er in seinem Volke, züchtigte es, wenn es in Leichtsinn oder Stumpfsinn verfiel, entflammte es zur Tat in der Zeit der Gefahr, tröstete es im Unglück und heilte seine tiefen Wunden.

Sein Leben war lang und tatenreich, eine wogende Unruhe, ein ewiger unermüdlicher Kampf für alles, was er für recht hielt.

Sein Name ist für alle Zeiten mit der Geschichte Dänemarks verknüpft und weit über die Grenzen des Landes hinaus bekannt. Um aber das Leben und die Taten dieses Mannes so recht zu verstehen, muß man die wichtigsten kulturgeschichtlichen und politischgeschichtlichen Ereignisse in Dänemark während eines ganzen Jahrhunderts kennen.

So ist es denn meine erste Aufgabe, eine kurze Darstellung von diesen Ereignissen zu geben, um dann Grundtvigs Leben und Schriften zu schildern mit besonderer Berücksichtigung dessen, was auf seine Anschauungen über das Volksleben und seine daraus entspringenden Ideen Bedeutung hat.

Dann werde ich in einem weiteren Abschnitt näher auf seine pädagogischen Ideen eingehen und endlich in dem vierten und letzten Kapitel zeigen, wie diese Ideen in der Praxis ausgeführt wurden.

Da die Geschichte der praktischen Entwicklung der Volkshochschulen schon ziemlich ausführlich in der deutschen Sprache vorliegt, ich meine die Schrift von M. Friberg, so habe ich besonderes Gewicht auf den Hochschulgedanken Grundtvigs gelegt und zu zeigen versucht, wie er in ihm entstanden und gewachsen ist, um so mehr als dieser Gedanke wie ein roter Faden durch sein ganzes Leben und alle seine Werke geht und ein notwendiges Licht auf die ganze Hochschulbewegung wirft.

Diese Gedankenentwicklung Grundtvigs, auf der die dänischen Volkshochschulen noch heute beruhen, zu schildern, scheint mir daher berechtigt und darf wohl auch in Deutschland auf ein größeres Interesse zählen, als eine bloße Statistik.

Inhalt.

Seite

I. Einleitende Übersicht und historischer Hintergrund 1

Kulturströmungen. — Politische Geschichte.

II. Grundtvigs Leben und Schriften 11

Kindheit 1783—98. — Schulbesuch 1898—1800. — Studentenjahre 1800—1805. — Wirksamkeit als Hauslehrer auf Langeland 1805—08. — Lehrtätigkeit in Kopenhagen 1808—11. — Hilfsprediger in Utby 1811—13. — Übersetzungstätigkeit für die Volksaufklärung 1813—22. — Pfarrer in Prästö 1821—22. — Hilfsprediger an der Frelserkirche 1822—26. — Der Kirchenstreit und Austritt aus der Staatskirche 1825—26. — Ohne Amt 1826 bis 1832. — Reisen nach England 1829—31. — Drei Hauptwerke 1833—43. — Wirksamkeit als Prediger (Rationalismus — Grundtvigianismus) — als Pädagog (Hochschulschriften 1836—47) — als Politiker. — Letzte Lebensjahre.

III. Grundtvigs pädagogische Ideen 49

Entstehung des Hochschulgedankens. — Kein System, kein fertiges Programm. — Angriffe auf die Knabenschulen. — Kampf für die Muttersprache und das Volksleben gegen das Latein und alles Fremde. — Angriffe auf die Knabenschulen als Pflanzschulen für Beamte und Bürger. — Die Volkshochschule und das Bedürfnis einer solchen. — Allgemeines Ziel und vorläufige Ordnung der Hochschule. — Genauere Betrachtung der einzelnen Fächer. — Erweiterung der Volkshochschule. — Der wissenschaftliche Verein des Nordens.

IV. Grundtvigs pädagogische Ideen in der Praxis ausgeführt 90

Flors Hochschule in Rödding. — Kolds Hochschule. — Die Verbreitung der Hochschulen und ihre gegenwärtige Lage. — Die erweiterte Volkshochschule in Askov.

Schluß 117

Resultate der Hochschulen.

I.

Einleitende Übersicht und historischer Hintergrund.

Kulturströmungen.

Nachdem in Dänemark der Reformation eine strenge Orthodoxie gefolgt war, drang schon in den letzten Regierungsjahren Friedrichs IV. (gest. 1730) der Pietismus aus Deutschland durch Schleswig dort ein, wo er seine eigentliche Blütezeit unter Christian VI. (1730—46) erreichte und besonders bei Hofe sowie in den unteren Volksschichten Wurzel faßte.

Gleichzeitig aber kam eine ganz entgegengesetzte Kulturströmung von England, indem der dänische Komödiendichter Holberg die gebildete Klasse für den englischen Deismus und die Freidenkerei gewann. Die beiden Richtungen bestanden lange nebeneinander und unabhängig voneinander.

Als aber Deutschland sich die westeuropäischen Ideen (die der englischen Deisten, Voltaires, Rousseaus) angeeignet hatte, entstand dort der Rationalismus, welcher sich schnell nach Dänemark verpflanzte. Dort fand er den Weg schon gebahnt, teils durch den Pietismus selbst, der, obgleich er als eine Volkserweckung gekommen war, schon in das äußerste Extrem ausartete und nun als quälender Druck auf dem Lande lag. Der Hof gab nach dem Tode Christians IV. mit Freuden den Pietismus auf, welcher ihm auf die Dauer eine unbequeme Modesache und ein Zwang geworden war, und schlug unter dem

lustigen Regiment Friedrichs V. (1746—66) in das Gegenteil um.

Von dem Volke dagegen, besonders von den Bauern, wo der Pietismus tiefere Wurzeln geschlagen hatte, hielten viele an ihm fest, und ihre Laienprediger stellten sich in Opposition gegen die rationalistischen Pfarrer.

Die gebildeten Klassen schlossen sich gleich und unbedingt dem Rationalismus an, und dieser durchdrang schnell Staat und Kirche und war so bei der Geburt Grundtvigs 1783 die herrschende Geistesrichtung in Dänemark.

Das Zeitalter des Rationalismus — oder der Aufklärung — wird in Dänemark in der Regel von 1750 bis 1800 gerechnet. Tatsächlich aber lebte der Rationalismus innerhalb der dänischen Kirche bis weit in das neunzehnte Jahrhundert hinein und war eine der Mächte, gegen welche Grundtvig am eifrigsten kämpfte. Die Aufklärung war freilich als ein frischer Hauch nach dem schwülen Pietismus gekommen, und sie hat mit ihren Anschauungen über das Nützliche und Humane Dänemark viel Gutes gebracht, besonders durch die großen Reformen, die sich unter ihr auf allen Gebieten vollzogen.

Diese Reformen fingen schon unter *Struensee*, einem deutschen Arzte, an, der sich unter der Regierung des wahnsinnigen und ausschweifenden Königs Christian VII. (1766—1808) zum Minister emporschwang und einige Jahre hindurch so gut wie Alleinherrscher war (1770—72).

Er war von der Aufklärung des achtzehnten Jahrhunderts ganz durchdrungen und führte viele gute Neuerungen ein (Preßfreiheit, Abschaffung der Tortur, Verbesserung der Armenpflege, Einschränkung des Frondienstes).

Nach der Hinrichtung Struensees wurde die große Reformarbeit von Kronprinz Friedrich fortgesetzt, welcher 1784 die Regierung im Namen seines Vaters übernommen hatte und dieselbe erst unter der Leitung des klugen und tüchtigen Deutschen *A. S. Bernstorff* später allein führte,

bis er nach dem Tode Christians VII. König wurde (1808 bis 1839).

Unter Bernstorff fällt die eigentliche, große Reformationszeit.

Vor allen Dingen wurde die Rechtsstellung der Bauern gesichert und bei der Aufhebung des »stavnsband« am 20. Juni 1788 ihre persönliche Freiheit gesichert.[1])

Von der Zeit an kam ein neuer Geist in den dänischen Bauernstand, und der Ackerbau hob sich eine zeitlang bedeutend.

Ferner bekamen die Juden Bürgerrecht, die Preßfreiheit wurde gesichert, und die dänische Regierung war die erste in der Welt, die den Sklavenhandel verbot.

Endlich bekamen die Universität und die Gelehrtenschule unter der Leitung des *Herzogs Friedrich Christian von Augustenburg* eine zeitgemäße Ordnung. Es wurden Lehrerseminarien errichtet, die Volksschulen verbessert und neue gegründet.

Schon der pietistische Christian VI. hatte 1739 versucht die in bloßen Formen und mechanischem Lernen erstarrte Lateinschule zu reformieren. Es geschah aber nur unvollkommen, und erst als die Aufklärung und die philanthropische Strömung den Pietismus abgelöst hatten, wurde im Jahre 1797 ein neuer Plan genehmigt, der aber erst 1809 zum Gesetz gemacht wurde.

Es war entschieden ein Fortschritt, doch war die Volksschule der Gelehrtenschule weit voraus, und Dänemark nimmt auf dem Gebiete des Volksschulwesens am Ende des 18. Jahrhunderts eine leitende Stellung ein. Die Reformen auf diesem Gebiet wurden durch das »Schulgesetz von 1814« durchgeführt.

---

[1]) Das »stavnband« (s. scholleband) war 1733 unter Christian VI. eingeführt worden, hauptsächlich um dem Staat Soldaten zu sichern, und war eine Art von Leibeigenschaft, durch welche man die Bauern fast ihr ganzes Leben an ihre Heimat kettete. Diese Macht wurde von den Gutsbesitzern mannigfach mißbraucht, so daß die Bauern noch tiefer in Elend und Knechtschaft sanken.

Auch der dänische Handel nahm in dieser Zeit einen großen Aufschwung, weil Bernstorff es verstand, die Neutralität Dänemarks zu wahren.

So brachte in der Tat die Aufklärung Dänemark viel Gutes, und während in Europa die Revolution wütete, huldigte das dänische Volk seinem Kronprinzen, der sich selbst an die Spitze der Reformen stellte.

Aber die Aufklärung hatte auch ihre großen Schattenseiten. Erstens, daß eine Zeitlang das Deutschtum in Dänemark vollständig überhand nahm. Schon unter Christian VI. hatte diese deutschfreundliche Strömung begonnen, denn seine Gemahlin, Königin Sophie Magdalene, war eine deutsche Prinzessin, welche die dänische Sprache gering schätzte, während sie die eingewanderten Deutschen, die oft Abenteurer waren, begünstigte. Z. B. wurden zur Erbauung der kostbaren Schlösser deutsche Arbeiter herbeigerufen.

Struensee, der nicht Dänisch verstand, machte sogar den Versuch, das Deutsche als Schrift- und Umgangssprache in Dänemark einzuführen, öffnete aber dadurch den Dänen die Augen für die drohende Gefahr. Von da an entstand eine gewisse Begeisterung für alles Dänische.

Unter dem Ministerium *Guldbergs* (1772—84), welches sonst sehr konservativ war, wurde Dänisch als Heeressprache eingeführt und wurde Hauptfach in den Schulen, und 1776 erschien die Verordnung, daß die Ämter des Landes nur durch Dänen (Norweger und Holsteiner) besetzt werden sollten.

Auch in der Dichtkunst wurde für das Dänentum gekämpft. Der große Lyriker *Johannes Ewald* sang den Preis der Dänen (»Die Fischer«), während der Satyriker *P. A. Heiberg* in seinen Schriften und Schauspielen scharfe Angriffe auf die Deutschen richtete. Der Einfluß des Deutschtums machte sich noch weit in die Zeit Grundtvigs hinein fühlbar, und auch er kämpfte dagegen.

Was übrigens die Dichtkunst anbelangt, so unterschätzte die Aufklärung deren Bedeutung vollständig. Der

größte Dichter des Zeitalters, Joh. Ewald, lebte und starb unverstanden. Nur die Trinklieder mit ihren Lobpreisungen aller »bürgerlichen Tugenden« waren nach dem Geschmacke der Zeit. Sonst wurden nur die streng moralisierenden und didaktischen Dichtungen geschätzt, und die Poesie verlor sich schließlich in einer gehaltlosen und langweiligen Mittelmäßigkeit, bis in dem neuen Jahrhundert der frische Strom der deutschen Romantik und Naturphilosophie durch *Henrik Steffens* nach Dänemark geleitet wurde, der mit Macht alles Alte wegspülte und das goldene Zeitalter der dänischen Dichtung schuf. Dieser Umschwung, der größte im dänischen Geistesleben, galt vor allem der Literatur und nur zum Teil der Wissenschaft.

Die unteren Volksschichten standen ziemlich außerhalb der ganzen Strömung.

Und in der Kirche saß noch der Rationalismus mit seinem Vernunftsdogma am Ruder; doch war er gegen Ende des Jahrhunderts in eine jämmerliche Mischung von Freidenkerei, Vernunftmoral und Heuchelei ausgeartet.

Ein gutes Beispiel in der Beziehung bietet der dänische Prediger *Christian Bartholm* dar, während Bischof *Nicolai Balle* (der Oheim Grundtvigs, nach dem Grundtvig auch getauft ist), trotzdem er selbst Rationalist ist, beinah der einzige Vorkämpfer des orthodoxen Christentums war.

Doch hielt sich der Rationalismus fortwährend mit einer gewissen Zähigkeit innerhalb der Kirche und tauchte dann und wann in neuen Formen wieder auf. Sein letzter bedeutender Repräsentant war Professor *H. N. Clausen*, welcher 1825 einen heftigen Streit mit Grundtvig hatte, einen Streit, der durch mehrere Jahre hindurch fortgesetzt wurde und mit der entschiedenen Niederlage des Rationalismus endigte, was man sowohl den gewaltigen Streitschriften Grundtvigs als auch dem gemäßigten Verfahren des orthodoxen *J. P. Mynsters* zu verdanken hat.

Erst bei der Anstellung Mynsters als Bischof von Seeland, 1834, kann der Rationalismus als ganz über-

wunden betrachtet werden. Gleichzeitig breitete sich der »Grundtvigianismus« neben der Orthodoxie als eine selbständige Partei im Lande aus, und gewann auch Einfluß unter den »Erweckten«, die dadurch in vielen Beziehungen einen weiteren Gesichtskreis bekamen.

Politische Geschichte.

Nach außen hatte Dänemark fast ein Jahrhundert lang Frieden gehabt; aber nach dem Tode Bernstorffs konnte es nicht davor bewahrt werden, in die Kriege Napoleons hineingezogen zu werden. England maßte sich das Recht an, die dänischen Handelsschiffe untersuchen zu dürfen, was das neutrale Dänemark verweigerte. Hierauf sandten die Engländer eine Flotte unter Nelson nach Kopenhagen, am 2. April 1801 wurde vor der Rhede Kopenhagens eine Schlacht geliefert, welche nach heißem Kampfe mit der Niederlage Dänemarks endete. Die Dänen mußten England das Visitationsrecht zugestehen.

Der junge Grundtvig und der junge Adam Öhlenschläger, der bald der größte Dichter Dänemarks werden sollte, wohnten der Schlacht bei, was auf beide einen tiefen Eindruck machte und gleichsam wie eine Vorbedeutung der kommenden neuen Zeit war.

Sechs Jahre hindurch gelang es Dänemark seine Neutralität zu bewahren, bis 1807 England die dänische Flotte als Pfand verlangte, aus Furcht, daß sie Napoleon zu Hilfe kommen könnte. Als diese Forderung abgeschlagen wurde, bombardierten die Engländer Kopenhagen, die Stadt geriet in Brand, und die Flotte mußte den Engländern als Eigentum übergeben werden.

Nun schloß sich Dänemark an Rußland und Napoleon an und wurde dadurch in einen mehrjährigen Krieg mit England und Schweden verwickelt, worin besonders die dänischen Seeleute sich in manchen kleinen Gefechten gegen die englische Flotte auszeichneten.

Diese Kriegsjahre zerstörten den Handel Dänemarks und bereiteten die Auflösung des Staates vor.

Im Januar 1814 mußte der König den Frieden zu Kiel unterzeichnen, wodurch Dänemark Norwegen an Schweden abtreten mußte, was später auf dem Wiener Kongreß bestätigt wurde. Während des Krieges hatte die Regierung, um sich die nötigen Geldmittel zu verschaffen, soviel Banknoten ausgegeben, daß sie nicht genug Silber zur späteren Einlösung besaß, und 1813 mußte sich der Staat für bankrott erklären, so daß im ganzen Lande die größte Armut herrschte Der Ackerbau war gedrückt, und der Handel entglitt den Händen Dänemarks.

Die Jahre 1813—14 gehören zu den unglücklichsten in der Geschichte Dänemarks, man fürchtete sogar, daß es auf dem Wiener Kongreß ganz aus der Zahl der Staaten gestrichen werden sollte, weil Friedrich VI. es gänzlich mit Napoleon hielt. Aber trotz Unglück und Armut, oder vielleicht gerade deshalb, blühten in dieser Zeit die Dichtung und Schauspielkunst, wie nie zuvor oder nachher in Dänemark. (Öhlenschläger, Baggesen, Heiberg, Blichen, Ingemann, Grundtvig u. a., der Schauspieler Ryge und später Frau Heiberg, auch Thorwaldsen, der allerdings in Rom lebte.) Hingegen war jegliches Interesse für politische Fragen erstorben, und die große Masse war in Stumpfsinn versunken. Grundtvig bemerkt (Mands Miside S. 326) daß in den Jahren 1807—14 nur in den Seeleuten und Schriftstellern Leben war. Von diesen Jahren an beginnt die volkserweckende Tätigkeit Grundtvigs.

Nach dem Tode Bernstorffs hatte die Fortschrittsarbeit aufgehört,[1]) und nur einzelne Reformen wurden noch bis 1814 durchgeführt.

Von 1814—30 aber gab Friedrich VI. keine Reformgesetze, sondern betrachtete alle freisinnigen Bewegungen

---

[1]) Z. B. wurde schon 1799 die Preßfreiheit eingeschränkt, so daß niemand mehr anonym schreiben durfte, die Strafe für Preßvergehen war sehr groß und der einmal Verurteilte kam unter lebenslängliche Zensur, eine Strafe, die später Grundtvig traf.

mit Mißtrauen. Doch war er seit dem Wiener Kongreß bei dem Volke sehr beliebt gewesen, und als nach der Julirevolution 1830 das politische Leben in Dänemark wieder erwachte, kam er selbst 1831 der freisinnigen Bewegung entgegen durch eine Verordnung über »Ratgebende Provinzialstände in allen Provinzen des Staates«: »Der wohlhabendere Teil der Bevölkerung durfte, nach Ständen verteilt, ‚ratgebende Provinzialstände' wählen. Diese sollten den König beraten, doch war derselbe nicht gezwungen, ihrem Rate zu folgen. Die Provinzialstände wurden 1834 eingeführt.

Seit der Einführung des Absolutismus, 1660, war dies der erste Schritt dazu, das Volk teilnehmen zu lassen an der Regierung, und damit fing eigentlich erst das politische Leben in Dänemark an. Es wurden politische Versammlungen gehalten, Verbindungen und Zeitungen gegründet, und in vielen Dingen setzten die Stände ihren Willen durch. Es war die Vorbereitung für das Grundgesetz von 1849.

Für Grundtvig war es ein mächtiger Ansporn für seine Arbeit für die Hochschule.

Nach der Errichtung der Provinzialstände wurden sowohl im Königreich als in Holstein Ansprüche auf eine freie Verfassung erhoben, und zuerst schienen die deutschen und dänischen Liberalen Hand in Hand gehen zu wollen. »Es zeigte sich aber bald, daß sich die Holsteiner und Dänen nicht über die Stellung Schleswigs einigen konnten. Die Holsteiner berücksichtigten die alte gemeinschaftliche Regierung der beiden Herzogtümer, und konnten eine freie Verfassung nur denken, die für beide gemeinsam war. Die Dänen hingegen konnten sich eine solche Zusammenkoppelung von einem deutschen Bundesstaat und dem Herzogtum des dänischen Königs nicht denken. Die Gärung der folgenden Jahre bekam dadurch zwei Seiten, sie ist ein Verfassungskampf zwischen Absolutisten und Liberalen und ein nationaler Streit zwischen Dänisch und Deutsch.« (Ottosen 227).

In den letzten Tagen Friedrichs VI. spitzte sich die schleswig-holsteinische Bewegung zu, als Herzog Christian das Erbrecht auf beide Herzogtümer forderte. Und nun verbreitete sich in ganz Deutschland eine dänenfeindliche Strömung, das Deutschtum Schleswig-Holsteins wurde überall hervorgehoben und die dänische Sprache unterdrückt.

Für das Dänentum traten die Kieler Professoren *Paulsen* und *Flor*, sowie das Mitglied der Ständeversammlung *Nis Lorenzen* ein, welche durchsetzten, daß in Nordschleswig dänische Rechtshilfe eingeführt wurde; Kaufmann *P. C. Koch* aus Haderslev und Prof. Flor gründeten die Zeitung »Dannevirke«, welche für die dänische Sprache und für die Errichtung einer dänischen Volkshochschule in Nordschleswig wirkte, wo alle höheren Bildungsanstalten deutsch waren, so daß die dänischen Bauern kaum unterrichtet genug waren, um an den Ständeversammlungen teilzunehmen.

Nach dem Tode Friedrichs VI. wuchs die Gärung. Christian VIII. (1839—48) zeigte in der schleswig-holsteinschen Frage eine sonderbare, schwankende Haltung. 1840 führte er die dänische Sprache, die schon bis zur Grenze (Flensburg fjord) in der Kirche und Schule gebraucht wurde, in der Rechtspflege und Leitung ein. 1842 aber ernannte er den dänenfeindlichen Prinzen von Nor zum kommandierenden General und zum Statthalter der beiden Herzogtümer.

Dann schlossen sich alle Freunde des Dänentums zusammen. *P. Hjort-Lorenzen* unterstützte die dänische Sprache, indem er in der schleswiger Ständeversammlung hartnäckig nur dänisch sprach. 1843—44 wurden große Zusammenkünfte auf »Skamlingsbanken« gehalten, bei denen viele begeisterte und erweckende Worte gesprochen wurden, unter anderm von Grundtvig und von dem jungen, klugen und beredten Bauern *Laurids Skau*, der einer der leitenden Männer in der 1843 von Flor gegründeten »Den slesvigske forening« war. Durch deren

Initiative wurde endlich 1844 in Rödding die erste Hochschule errichtet.

1845 kamen die Studenten aus ganz Skandinavien in Kopenhagen zusammen und beschlossen, für das Dänentum in Schleswig zu kämpfen.[1])

1846 trat Christian wieder für das Dänentum ein, indem er in einem »offenen Briefe« Schleswig für untrennbar von Dänemark erklärte, während die Stellung Holsteins zweifelhaft war. Dieses erweckte den Zorn der Deutschen, und beim Tode Christians VIII., 1848, war ein Krieg unvermeidlich.

Nach der Februarrevolution in Paris brach der Aufruhr los und wurde von Preußen unterstützt. Der Krieg dauerte von 1848—50 und schloß mit dem Frieden in Wien, ohne daß die schleswig-holsteinische Frage eigentlich ihrer Lösung näher gekommen wäre. In Dänemark aber hatte der Krieg im ganzen Volke ein Gefühl von Einigkeit und Vaterlandsliebe hervorgerufen. Zugleich hatte die Tapferkeit des Heeres ihm die Augen geöffnet für die Bedeutung des gemeinen Mannes, besonders des Bauern, und dies führte zur vollständigen Aufhebung des Frondienstes und zur Einführung der allgemeinen Wehrpflicht. Und die wachsenden Ansprüche auf Volksfreiheit bewogen Friedrich VII. dazu, gleich nach seiner Thronbesteigung 1848, von 150 der besten Männer Dänemarks ein Grundgesetz ausarbeiten zu lassen.

In dieser konstituierenden Versammlung hatte auch Grundtvig Sitz und Stimme.

»Danmarks riges grundlov af 5te Juni 1849« enthält die Hauptgesetze, nach denen Dänemark regiert wird. Die Versammlung führte das allgemeine Wahlrecht ein, sicherte die Preßfreiheit, Religionsfreiheit und

---

[1]) Diese Zusammenkunft war eine Äußerung des Skandinavismus, des nordischen Einheitsgedankens, der ganz Skandinavien als ein großes Vaterland betrachtet und schon früher entstanden war. (1829, wo Öhlenschläger in Lund als nordischen Dichterkönig gekrönt wurde.)

Verbindungsfreiheit, und versprach eine baldige Ordnung der Rechtspflege und der Staatskirche. Die Beschlüsse der Versammlung erregten in ganz Dänemark Jubel.

Grundtvig wurde Reichstagsabgeordneter und entfaltete dort eine große Arbeit für die geistige Freiheit. Nach dem Tode Friedrichs VII. (1863) brach unter Christian IX. 1864 der schleswig-holsteinsche Krieg wieder aus, die Holsteiner wurden von Österreich und Preußen, wo unterdessen Bismarck an's Ruder gekommen war, unterstützt. Und diesmal wurde, wie bekannt, der Krieg für Dänemark sehr verhängnisvoll, denn es mußte beim Frieden zu Wien Lauenburg, Holstein und ganz Südjütland (Schleswig) abtreten.

Seitdem hat das kleine Dänemark Frieden gehabt, es hat die schweren Kriegsjahre überstanden und energisch an einer materiellen und geistigen Entwicklung gearbeitet, die jetzt sehr hoch steht. Daß dies so schnell und gut gelungen ist, verdankt es gewiß vor allem den Volkshochschulen Grundtvigs.

II.

Grundtvigs Leben und Schriften.

Kindheit. 1783—98.

Nicolai Frederik Severin Grundtvig stammt aus einem alten dänischen Pfarrergeschlecht; er wurde am 8. Sept. 1783 als jüngster Sohn des Pfarrers Christian Johann Ottosen Grundtvig in Vordingborg auf Seeland geboren. Sein Vater, ein gelehrter, etwas pedantischer Mann, war als Pfarrer beliebt und trotz seines Rationalismus ein aufrichtiger Christ.

Die Mutter unseres Grundtvig war aus dem angesehenen dänischen Geschlecht Bang, eine Schwester der Mutter Henrik Steffens, der später einen so großen Einfluß auf Grundtvig und die ganze dänische Literatur ausübte. Sie war eine kluge und begabte Frau, eine zärtliche, fromme Mutter, aber gebieterisch und von

starkem Charakter. Ihre Natur hat dem Knaben sein stärkstes Gepräge gegeben. Bis zu seinem neunten Jahre verlebte er in seiner schönen Heimat eine stille, träumerische Kindheit, wo Geschichten und Sagen seine Fantasie erfüllten.

Von seinem neunten bis zum fünfzehnten Jahre wurde er bei einem Freunde seines Vaters auf der Heide Jütlands für das Gymnasium vorbereitet. Schon in seiner Kindheit äußerte sich seine Neigung für historische Lektüre, und sein historischer Sinn wurde geweckt und gepflegt durch die starken Familientraditionen, die sein Geschlecht zurückführten auf die alten »Hoide« von denen der dänische Nationalheld, Bischof Absalon (1200), der Gründer Kopenhagens, der berühmteste ist.

Sein reger Verkehr mit den Bauern hat seine spätere kernige Sprache geprägt und vielleicht den Grund gelegt zu seinem weiten Blick für den geistigen Bedarf des gemeinen Mannes. Als Kind träumte er davon, in dem Kampfe für das Christentum an der Seite seines Onkels Balles zu stehen, aber die Zeitströmung riß ihn bald mit fort.

Schulbesuch. 1798—1800.

1798 wurde er konfirmiert und kam in die oberste Klasse des Gymnasiums in Århus, von wo er nach zwei Jahren auf die Universität Kopenhagen entlassen wurde. Diese zwei Jahre, die Grundtvig selbst seine »Schulduselei« nennt, waren freilich schlimm. Man irrt sich aber, wenn man sie gewöhnlich als ungünstig für seine geistige Entwicklung bezeichnet.

Freilich haben sie zur Zeit abstumpfend auf den Knaben gewirkt, aber gerade dadurch hat die Erinnerung an diese zwei Jahre mit ihrem »Umherflattern auf unfruchtbaren Disteläckern« später Grundtvig angeregt, einen frischeren und lebendigen Unterricht herbeizuführen. Es stand zu dieser Zeit auch traurig um das Gelehrtenschulwesen Dänemarks, wo die durchgreifenden Reformen

noch nicht in die Praxis gelangt waren. Der ganze Unterricht war völlig schablonenmäßig und jahraus jahrein wurde nach ganz bestimmten Vorschriften dasselbe gelesen. Das Hauptfach war natürlich Latein und es wurde darin sehr viel gelesen, aber ganz geistlos und oberflächlich, ohne irgendwelches tiefergehendes Verständnis.

Es war nur ein Zufall, daß der Geschichtsunterricht im Gymnasium zu Arhus einigermaßen gut war. Ein besonderer Unterricht in der Muttersprache wurde nicht gegeben. Der Religionsunterricht bestand nur in gedankenlosem Auswendiglernen.

Übrigens schien der ganze Unterricht darauf berechnet zu sein, jeden Funken von religiösem Gefühl und Interesse bei den Jungen zu töten. Jeder Schultag fing mit Psalmen und Gebeten an, beides lateinisch, und nach siebenstündigem Unterricht wurde der Tag wieder mit einem lateinischen Psalm beschlossen. Und täglich dieselben Psalmen, dieselben Gebete und damit noch nicht genug, bestand auch Kirchenzwang.

Jeden Sonntag mußten die Knaben zwei lange Predigten hören, jeden Freitag eine, und an Feiertagen sogar drei — und dann wurden sie über die Predigten examiniert. Endlich mußten sie, wenn sie dazu »bestellt« wurden, bei allen Hochzeiten und Begräbnissen erscheinen, um zu singen. (Winkel-Horn: Gªlio og gorning S. 37.)

Grundtvig charakterisiert selbst die Schule und ihren Einfluß auf ihn folgendermaßen (Mands Minde S. 270 bis 271): »Obgleich ich, bis ich volle fünfzehn Jahre alt war, in einem Winkel der jütländischen Heide den lebendigen Sinn, sowohl für das Große, wie für die Heimat und im ganzen auch für das Natürliche und Lebendige, einigermaßen bewahrt hatte, so hatte doch die Lateinschule in weniger als zwei Jahren mich in einen so kalten, selbstbewußten und beschränkten Menschen verwandelt, daß ich mich nicht einmal um den damaligen großen Kampf kümmerte

dem ich doch mit lebendigem Interesse gefolgt war, genau bis zu dem Tag, wo ich meinen Fuß in die verhexte Lateinschule setzte. Der Schlacht von Abukir, ein paar Monate früher, erinnere ich mich sehr gut, als etwas mir höchst Merkwürdigem; auf dem klassischen Boden aber merkte ich kaum das geringste von der Rückkehr Napoleons oder gar der Schlacht bei Marengo. In meiner Erinnerung verschmelzen deshalb Nelsons Taten bei Abukir und bei Kopenhagen, als ob ich die dazwischen liegende Zeit verschlafen hätte. Das hatte ich auch tatsächlich getan, denn, wie auch jetzt unsere Lateinschulen sein mögen, damals war diejenige, die ich besuchte, so geistlos, leer und langweilig, daß ich entweder gleich am Tag nach meiner Ankunft durchbrennen mußte, oder ich mußte lernen, mich meiner Vorliebe für Geschichte im allgemeinen und die des Vaterlandes im besonderen zu schämen, ja, jedes Schimmers von Geist oder jedes Funkens von heiligem Feuer, der noch in mir war. Und obgleich es immer meine eigene Schande bleibt, daß ich letzteres wählte, so war es doch auch eine schreckliche Blindheit unserer arglosen Eltern, die uns in dem flüchtigsten und gefährlichsten Alter in einen Kreis hineinwarfen, der so feindlich war gegen alles in höherem Sinne Natürliche und Lebendige, so leer von allem, was adelt, so voll von allem, was den Menschen herabwürdigen, abstumpfen und verderben kann.« Es sind harte Worte und doch vielleicht nicht zu harte.

Man kann sich nicht wundern, daß Grundtvig froh war, als er endlich diese geistlosen Schuljahre hinter sich hatte, wo Rauchen und Kartenspielen sein einziger Trost waren. Und noch weniger zu verwundern ist es, wenn man hört, was er über sich selbst schreibt, als er im Herbst 1800 in Kopenhagen sein Abiturium gemacht hatte.

»Trotz einer so christlichen Erziehung, wie es überhaupt in Dänemark zu Ende des 18. Jahrhunderts gab, trat ich doch in das 19. als ein Heide und machte

meinen Altersgenossen gegenüber kein Geheimnis daraus, fand bei ihnen auch nicht viel mehr als dasselbe Heidentum.«

Studentenjahre. 1800—05.

Nichts desto weniger fing er nach dem bestimmten Wunsche seiner Eltern an Theologie zu studieren, und bestand 1803 — fast ohne die trocknen rationalistischen Vorlesungen besucht zu haben — das theologische Amtsexamen mit bestem Erfolg, stets jedoch ohne irgendwelches Interesse für religiöses Leben.

Es war tot und leer auf religiösem Gebiet in Dänemark, während auf anderen Gebieten unterdessen wichtige Ereignisse sich zugetragen hatten.

1801 wurde die Schlacht auf der Reede von Kopenhagen geliefert, die bei Grundtvig das in der Lateinschule verlorene historische Interesse wieder erweckte. Und im folgenden Jahre kehrte Grundtvigs Vetter, der junge Naturforscher *Henrik Steffens* nach Kopenhagen zurück, nachdem er vier inhaltsreiche Jahre in Jena zugebracht hatte. Dort hatte er mit Fichte, Schelling, Schlegel und Schiller verkehrt und war in Weimar mit Wieland, Herder und Goethe zusammengetroffen. Erfüllt von Begeisterung für die Romantik und die Naturphilosophie, reich an neuen Gedanken und Ideen, kehrte er zurück und hielt im Winter 1802 an »Ehlers Collegium« seine feurigen Vorlesungen, die eine Revolution im dänischen Geistesleben und in der Dichtung hervorriefen durch ihren großen Einfluß auf alle bedeutenden jungen Männer Dänemarks, besonders auf *Öhlenschläger*, der durch sie »sich selbst fand« und sich von da an mit erstaunlicher Schnelligkeit zu einem völlig gereiften und genialen Dichter entwickelte.

Grundtvig macht in »Mands Minde« S. 276 auf das merkwürdige Zusammentreffen aufmerksam, daß nach der Schlacht bei Kopenhagen (1801) die Vorlesungen von Steffens ihren großen Einfluß auf Öhlenschläger ausübten

(1802), so daß dieser seine alten Gedichte verbrannte und neue, epochemachende schuf, und daß in demselben Jahr Thorwaldsen seinen alten »Jason« zerschlug und einen neuen Jason formte, »den jetzt Europa bewundert«, so daß die Schlacht wie der Beginn einer neuen Zeit für Dänemark war.

Auch auf Grundtvig hatten Steffens' Vorlesungen einen großen, wenn auch nicht augenblicklichen Einfluß, und das Interesse, das Grundtvig durch Steffens für die deutschen Philosophen, besonders Fichte, gewann, spricht sich deutlich in seinem Hochschulgedanken aus. Grundtvig sagt von Steffens (Verdenskröniken S. 353): »Er kam in das Vaterland und nahm seinen Lehrstuhl an der halbwachen Hochschule ein; er hielt nicht solche schläfrige Reden, wie sie so oft vom Katheder ausgehen, und wißbegierige junge Männer scharten sich um ihn. Nur wenige verstanden im Zusammenhang seine mit vielen Kunstausdrücken gespickte Sprache, und das war gut. Das aber konnten alle verstehen, daß er die Aufklärung, die bisher ausposaunt worden war, verhöhnte, und daß er mit einer erstaunlichen Ehrerbietung von Christus und dessen Gottheit sprach, daß er die Abgötter des dänischen Lesepublikums, Kotzebue und Lafontaine, verhöhnte und auf Shakespeare und Goethe zeigte, als auf ganz andere Dichter, wie die Schar, die man so nannte, und das war sehr gut. Er kam und verschwand wie eine Fata morgana,[1]) das war auch gut, denn sonst hätte er viele Köpfe verwirrt, wenn auch nicht verrückt gemacht. Jetzt hingegen erweckte er nur Nachdenken, und manches von ihm ausgestreute Samenkorn ist gewiß unter Gottes Segen in aller Stille herangewachsen, um gute Früchte zu tragen.«

---

[1]) Steffens wurde an der Kopenhagener Universität nicht zugelassen und verließ deshalb 1804 Dänemark und wurde Professor der Philosophie und Naturwissenschaft in Halle, später in Breslau und endlich von 1832 ab in Berlin, wo er 1845 starb. Seine Teilnahme an den deutschen Freiheitskriegen ist bekannt.

Und in »Mands minde« (S. 269) heißt es: »Wenn wirklich Geist in uns ist, dann fuhr er offenbar in uns auf dem geflügelten Wort seiner Lippen, dessen Macht, wie der Blitz zu treffen, nichts gleich kam, was ich jemals gekannt habe.«

»Meine ganze Entwicklung ist eine Frucht seiner Worte«, heißt es an derselben Stelle. Außer der Schlacht vor Kopenhagen und den Vorlesungen Steffens war noch ein dritter Umstand für die Entwicklung Grundtvigs von Bedeutung, nämlich der, daß ihn ein Freund *P. N. Skovgård* zum Studium der Geschichtsquellen, mit besonderer Berücksichtigung des nordischen Altertums führte.

Wirksamkeit als Hauslehrer. 1805—1808.

In den Jahren 1805—1808, die Grundtvig als Hauslehrer auf dem Lande bei dem Gutsbesitzer Kapitän Steensen Leth auf der Insel Langeland zubrachte, hatten alle diese Eindrücke erst Zeit, in ihm zu reifen. Und auch er selbst reifte hier zum Manne heran, wozu auch eine unglückliche Liebe zur Frau des Hauses beitrug. Er lebte ein ernstes, in sich gekehrtes Leben. Und während er Shakespeare, Ossian, Goethe, Schelling, Fichte und seinen eigenen Landsmann und Zeitgenossen Öhlenschläger las, dessen neue und glänzende poetische Behandlung des nordischen Altertums einen tiefen Eindruck auf ihn machte, war er selbst von eifrigen Altertumsstudien erfüllt. Die Frucht dieser Studien waren zwei mythologische Abhandlungen »Lidt om sangene i Edda« 1806, »Om asalenen« 1807. Diese beiden Abhandlungen legen Zeugnis ab für seine tiefe und schwärmerische Begeisterung für das nordische Altertum. In einer anderen Abhandlung von 1807 »Om videnskabelighed og dens fremme især med hensyn til fadrelandet« ist er stark durch die neuen Gedanken aus Deutschland, besonders durch Fichte beeinflußt. Er tadelt sein Land wegen seines geringen Interesses für Wissenschaft und Literatur,

besonders die der Muttersprache. »Die Begeisterung, die durch Holberg für die Muttersprache erweckt wurde, ist etwas Veraltetes und wird wie alles derartige von den »Verständigen« verlacht. Es gibt gewiß einige Häuser, wo Dänisch die Dienersprache ist, und andere, wo es nicht einmal das ist, wie es auch Kreise gibt, in denen ein dänisches Buch gleichbedeutend mit einem dummen ist, wo der Kavalier erröten und die Dame lachen würde, wenn sie mit einem solchen überrascht würden. Es gibt sicher viele, die glauben sich ein gewisses Ansehen zu geben, wenn sie Deutsch oder Französisch buchstabieren, nicht aber Dänisch lesen können. Endlich ist es wohl nicht selten, daß die Leute, die besonders die Mittel haben, Bücher zu kaufen, glauben, daß diese mindestens die Elbe, wenn nicht den Rhein passiert haben müssen, um einen Platz auf ihrem Bücherbrett zu verdienen.« Und er sagt folgende schmeichelhafte Worte über die dänischen Studenten: »Sollte es übertrieben sein, anzunehmen, daß drei Viertel von ihnen kaum dänisch schreiben können, nichts weiter von Geschichte kennen, als die paar Brocken, die sie in der Schule und auf der Universität lernten, keinen andern Begriff von Philosophie haben, als daß sie ein »schlimmes, trockenes Etwas« sei, das man für das »zweite Examen« lernen muß, nichts anderes von der Poesie wissen, als daß sie etwas — meistens eine Unwahrheit — ist, das sich reimt oder — Gott weiß weshalb — recht hübsch klingt, und die endlich kein höheres Ziel ihres Studiums haben, als ein gutes Zeugnis im Amtsexamen und schließlich — ein gutes Amt. Vor einigen Jahren wenigstens war dieses Bild nach der Natur. Vielleicht ist es nicht mehr so, und daß sollte mich sehr freuen; aber so sehr können doch wohl die Musensöhne in den wenigen Jahren, wo ich die Universität nicht mehr kenne, nicht entartet sein.« (Winkel Horn, S. 90—92).

Diese Worte sind echt Grundtvigsche, und wir werden später noch ganz ähnliche bei ihm finden.

Der junge Grundtvig sieht schon, daß »thore is something rotten in the kingdom of Denmark«, kann aber noch keinen neuen Weg weisen. Im Jahre 1808 tadelte er sein Volk noch stärker und schärfer, und zu gleicher Zeit trat er zum erstenmal als Dichter auf. In »Der Maskenball in Dänemark« wirft er dem Volk seinen grenzenlosen Leichtsinn vor, zu einer Zeit des Unglücks und der Unsicherheit für Dänemark, nach 1807. Es war »eine sonderbare, formlose Improvisation, aber erhaben in ihrem barschen Ernst«. Merkwürdigerweise blieb die Dichtung fast unbeachtet. Immerhin ist sie ein Zeugnis für seine große Vaterlandsliebe, die ihm in dem unglücklichen Jahre 1807 recht zum Bewußtsein kam. Und sie zeigt uns zugleich die sonderbare Mischung von Heidentum und Christentum, die noch in seiner Seele herrschte, obgleich er — wie seine Abhandlung »Religion og Liturgi« zeigt — jetzt vollständig mit dem Rationalismus gebrochen hatte. Die drei Jahre auf Langeland waren reich und fördernd für Grundtvigs Entwicklung. Über seine eigentliche Tätigkeit als Hauslehrer (er hatte nur einen achtjährigen Schüler) erfahren wir nicht viel. Obwohl er ein strenger, pflichttreuer Lehrer war, kämpfte er doch noch zu sehr mit sich selbst und war zu erfüllt von seinen neuen Ideen und Studien, um sich ganz auf seine neue Aufgabe als Hauslehrer zu konzentrieren. Hier auf Langeland traf ihn der »Donnerschlag« von 1807, die Übergabe der Flotte, und er spricht sich später (in Mands Minde) so aus: »Ich bin im ganzen ein Bewunderer von England, und wäre ich nicht ein Däne, so möchte ich am liebsten ein Engländer sein; aber den Zug von 1807 kann ich nicht anders als einen großen Seeräuberzug nennen, und die Engländer selbst könnten ihn auch nicht anders bezeichnen.« Während des Krieges wirkte er dann eine Zeitlang als Feldprediger bei der Küstenmiliz und fuhr 1808 nach Kopenhagen, wo er auch drei Jahre zubrachte und zwar im Verkehr mit mehreren der bedeutendsten Männer Dänemarks (mit dem bekannten Physiker

H. C. Oersted und dessen Bruder, dem Staatsmann und Juristen *A. S. Oersted*, dem Philosophen *Sibbern* u. a.), und wo er in *Povl Dons* einen treuen Freund fürs Leben gewann und durch ihn später mit dem Dichter *Ingemann* zusammengeführt wurde. Grundtvig wohnte in diesen Jahren in »Valkendorfs Kollegium«, eine Art von Studenteninternat, und er betrachtet diese Zeit als sehr bedeutsam für seine ganze Entwicklung.

Lehrtätigkeit in Kopenhagen. 1808—1811.

Seinen Lebensunterhalt verdiente er hauptsächlich als Lehrer an »Det Schonboe'ske Institut«, einer der angesehensten Schulen der Stadt. Er unterrichtete Weltgeschichte und, ohne seine Vorliebe für die altnordische Literatur aufzugeben, tat er jetzt auch einen tiefen Einblick in die ganze Weltgeschichte. Folgendes kennzeichnet seinen Unterricht:

1. Er betrachtet — mit Schiller und Steffens — die Geschichte als den großen Lebenslauf der Menschheit und Jesus Christus als den Mittelpunkt — ein Gedanke, der sich im Lauf der Jahre in ihm vertieft und befestigt.

2. Er fängt mit dem Altertum an — aber nicht mit dem seines eigenen Landes —, er will seine Schüler »durch die Türe führen, nicht wie Diebe und Räuber durch Fenster und Schornsteine.«

3. Er geht immer auf die Geschichtsquellen zurück.

4. Last not least war er von Begeisterung für sein Fach erfüllt.

Als Hilfsquellen benutzte er besonders *F. Strass*, »Strom der Zeit«, welchen er später übersetzte und die Schriften des Göttinger Professors *Heerens*.

Von dem Genfer *Sismondi* lernte er, wie er selbst sagt, was man »geschichtliche Kunst« nennen muß, denn »das ist gewiß eine Kunst, zu schweigen und die Entschlafenen selbst reden und sich lebhaft bewegen zu lassen.« (Vorrede zu Verdenskröniken, S. 26). Und Grundtvig hat diese Kunst sicher verstanden und in den

Herzen der Jugend Interesse und Begeisterung erweckt, denn wir hören, wie seine Schüler noch in ihrem Alter seinen Unterricht in lebendiger Erinnerung haben, z. B. seine Schilderung von Leonidas in Termopylae. (Vgl. Fr. Nygård „Det Schonboeske Institut og Grundtvigs lærervirksomhed sammesteds). Er errang bald einen angesehenen Namen als Geschichtslehrer. Übrigens setzte er seine Altertumsstudien fort und gab 1808 »Nordens Mythologie« heraus, die mehr poetisch und symbolisch als eigentlich wissenschaftlich ist. Das Buch erweckte vielen Widerspruch, wurde als unchristlich gestempelt, erntete aber doch im Durchschnitt mehr Anerkennung; z. B. war Fr. *Schlegel* sehr begeistert und übersetzte Teile davon in »Deutsches Museum«.

1809—11 erschien das poetische Werk »Optrin af Nordens Kampelio« in zwei Teilen; es ist Öhlenschläger gewidmet. Als Dichtung betrachtet, kann es sich nicht mit den nordischen Tragödien Öhlenschlägers messen, ist aber andrerseits tiefsinniger und ernster, und seine Bedeutung liegt mehr in der Religionsphilosophie sowie in einem wissenschaftlicheren und eindringenderem Verständnis des Altertums, als Öhlenschläger jemals besaß. Der erste Teil des Werkes erschien zuletzt 1811 und zeigt die religiöse Krisis, die Grundtvig 1810 durchgemacht hat. Im Jahre 1810 hielt er, um seinem alten Vater als Hilfsprediger helfen zu können, in der Regenskirche seine berühmte Dimispredigt (Probepredigt) »Hoi er herrens ord forsvundet af hans hus?« (»Warum ist das Wort des Herrn aus seinem Hause verschwunden?«), und er ging darin streng gegen die dänische Geistlichkeit vor, so streng, daß er, als die Predigt im Druck erschien, einen Verweis vom Konsistorium bekam. Doch hatte er alle Sympathie, auch die König Friedrichs VI., auf seiner Seite. Und in Deutschland erweckte die Predigt geradezu Begeisterung, besonders bei *Jung-Stilling*, der von Grundtvig sagt: »Solche Männer sind es, die wir brauchen«. (W. Horn, S. 148.)

Während die Sache vor dem Konsistorium war, kam eine plötzliche religiöse Erweckung über Grundtvig, der erzählt, daß sie durch die Empörung hervorgerufen wurde, die er beim Lesen von Kotzebues »Die ältere Geschichte Preußens« empfand.

Er fühlte sich zum Reformator berufen und während »einiger Monate stolzer aber stiller Schwärmerei« vertiefte er sich in ernste Forschung der Bibel und der großen Psalmendichter[1]) und »grübelte darüber, wie sich eine Reformation, hauptsächlich mit Feder und Tinte, in unseren Tagen ausführen ließe«, und er ist bereit, sein ganzes Leben dem Dienste Gottes zu weihen.

Seine Stimmung findet ergreifenden Ausdruck in seinem kleinen Gedichtcyklus: »Nyårsnat eller blik på kristendom og historie«. In der Vorrede sagt er die bekannten stolzen Worte: »An dem Rande des bodenlosen Abgrundes, dem das Zeitalter blind zueilt, dort will ich stehen, ich will ihm sein eigenes Bild aufrichten, und an die Seiten will ich zwei lodernde Fackeln stellen, das Wort des Herren und das Zeugnis der vergangenen Zeiten. Rufen und warnen im Namen des Herren, das will ich, solange er mir Kraft verleiht und mir erlaubt, die Stimme zu erheben, denn sein ist die Macht und die Ehre in aller Ewigkeit!«

Diese stolzen Träume fanden ein jähes Ende, denn plötzlich überkam ihn der Gedanke, ob nicht er selbst am meisten nötig hätte »reformiert« zu werden, ob er selbst ein Christ in der wahren Bedeutung des Wortes wäre. Und diese Zweifel quälten ihn so, daß er schließlich geisteskrank wurde.

Hilfsprediger in Udby. 1811—1813.

Während dieser Krankheit pflegte ihn sein treuer Freund Povl Dons, bis er endlich soweit geheilt war, daß er nach Udby reisen konnte, wo er mit großer Mühe vom Konsistorium die Erlaubnis bekam, als Hilfsprediger seines

---

[1]) Kirchenliederdichter.

Vaters zu fungieren. Hier blieb er von 1811 bis zum Tod seines Vaters 1813. Er war in diesen Jahren ein strenger und eifriger Prediger und erweckte in der Gegend ein neues religiöses Leben. Er war gut gegen die Armen, sehr beliebt bei der Bevölkerung und fühlte sich selbst froh und sicher in seinem Glauben. Das klingt aus allen Werken heraus, die er trotz seiner Wirksamkeit als Prediger hier Zeit fand zu vollenden, so aus dem ersten Teil des obengenannten Werkes »Optrin af Nordens Kampelio« 1811[1]) und ebenso aus seinem eigenartigen Werke »Kort begreb af verdens Krönike i sammenhang« (kurzer Begriff der Weltchronik im Zusammenhang, Weihn. 1812) mit dem Motto »Riget og magten og oven er guds i evighed«.

Und nach diesem Motto betrachtet er die ganze Geschichte. Auf einer der letzten Zeilen heißt es sehr charakteristisch: »Ein geistiger Phönix muß aus seiner eigenen Asche aufleben, wenn das Volk wieder zu edler Gesinnung und mannhafter Tat geboren werden soll, und Christentum ist der Name des Wundervogels.« Die Zeit bis auf Luther nimmt kaum ein Drittel des Buches ein, während die übrigen bis auf seine eigenen Zeitgenossen führen. Und je näher er seinen Zeitgenossen kommt, desto freier und strenger wird er in seinem Urteil, und sein Urteil ist sehr einseitig und pietistisch. Er schlägt alle Wissenschaft nieder, vor allen Dingen die Naturwissenschaft. Jetzt heißt es z. B. — nach einigen anerkennenden Worten über Fichte — über Schelling: »Aus der Schule Fichtes dagegen ist mit dem Württemberger Schelling an der Spitze ein Schwarm ausgegangen, dessen Zahl täglich wächst und dessen Grundsätze die verderblichsten von allen sind.« »Und passender kann die Rede über Schelling nicht geschlossen werden, als mit den Worten Jesu: »Wenn er Lüge redet, redet er von sich selbst, denn er ist der Lüge Vater«, welche

---

[1]) Der erste Teil erschien nach dem zweiten.

beweisen, daß es nicht mehr Gemeinschaft zwischen Naturphilosophie und Christentum gibt, als zwischen Lüge und Wahrheit, zwischen Belial und Christus«, heißt es sogar in in »Kronikens genmæle« (Die Gegenrede der Chronik), eine von den Antworten Grundtvigs in dem heftigen Streit, den dieses Buch natürlich erregte. Im Namen der Geschichte zog *Molbeech*, im Namen der Naturphilosophie *H. C. Örsted* gegen Grundtvig ins Feld. Doch prallten die scharfen Angriffe an Grundtvigs Selbstvertrauen ab; er ließ sich so wenig verblüffen, daß er sich auch gegen Öhlenschläger wandte und ihm vorwarf, daß er nicht länger ein ernster Christ wäre und ziemlich unmotiviert dem Pastor Mynster seine »Herzensmeinung über die Bibel und den Glauben an Christus« abforderte, was Mynster jedoch kühl und abweisend beantwortete. Während seines Aufenthaltes in Udby erschien auch die Gedichtsammlung »Saga« mit vielen schönen Gedichten, von zum Teil biographischem Interesse.

Seine Tätigkeit als Übersetzer für die Volksaufklärung. Kopenhagen 1813—1822.

Bei seiner Rückkehr nach Kopenhagen, wohin es ihn zu größerer Wirksamkeit zog, stand er sehr allein zwischen dem alten und dem neuen Geschlecht. Er gedieh aber gut in seiner Einsamkeit und lebte von 1813—21 ausschließlich durch und für seine literarische Tätigkeit. Er hatte gehofft, an einer der Kirchen der Stadt angestellt zu werden; die Geistlichkeit war ihm jedoch feindlich gesinnt, und das einzige, was er erreichte, war die Erlaubnis, dann und wann in der Kirche von Frederiksborg, einer Vorstadt Kopenhagens, predigen zu dürfen. Nachdem er aber auf einer Synode in Roskilde wieder scharf und streng gegen die dänische Geistlichkeit aufgetreten war und wieder einen Verweis bekommen hatte, gab er jeden Gedanken an ein Pfarramt auf und widmete sich ganz der literarischen Wirksamkeit. Er mußte freilich noch mehrere Jahre lang auf das Interesse des sogenannten

gebildeten Lesepublikums verzichten, dessen alleinherrschende Geschmacksrichtung dem hervorragenden Dichter und Theaterdirektor J. L. Heiberg sich zuneigte und das sich von Grundtvigs kräftiger Sprache abgestoßen fühlte. Aber Grundtvig suchte das Ohr des Volkes zu gewinnen. Von den Unglücksjahren 1813—14 an begann seine bewußte und energische Arbeit für die Hebung des dänischen Volks. Als der Feind bei »Kongeå« stand, redete Grundtvig begeisterte Worte über die Erweckung und Hebung des Volkes, »die Studenten sollten hinausgehen unter das Volk und durch das lebendige Wort einen christlichen Heldengeist in ihm erwecken.« Und er sowie mehrere andere studierende Männer boten dem König ihre Hilfe an.

Der Frieden zu Kiel und der Wiener Kongreß machten dem Zustand ein Ende. Grundtvig schreibt selbst: »Es war in jenen bangen Tagen, wo jeder echte ‚Dannemand' zitterte, als auf meinen Lippen ein patriotisches Wort erwachte, das seit den Tagen meiner Kindheit darauf geschlummert hatte, und der Geist kam über mich, der Geist meiner Väter, ich sah Visionen und hatte Träume. Da stieß ich ins Horn, um die Helden Wallhalls zum Kampf gegen die bösen Riesen zu wecken. In dieser lebendigen Hoffnung auf die geistige Erhebung verschmolz meine Vaterlandsliebe mit meinem Glauben der Väter« (Otto Möller »Den Danske höjskole, Sora.«)

Das Wort »Volkshochschule« hatte Grundtvig noch nicht ausgesprochen, doch lag der Keim des Hochschulgedankens schon in seiner Seele. Sein ganzes Leben war von warmer Liebe für Volk und Vaterland beseelt, und trotzdem er oft ins Extrem ging und besonders in den Jahren nach 1814 zuweilen in einen förmlichen Chauvinismus ausartete (wie oft in der Zeitschrift »Dane-Virke«), so ist das doch nur vorübergehend. Er ahnte doch das Richtige und erstrebte es mit allen den mächtigen Kräften seines Geistes. Kann man aber vielleicht auch sein ganzes Leben als eine Vorbereitung auf seinen großen Lebens-

gedanken auffassen — denn die Volkshochschule war und blieb der Lebensgedanke und das große Lebenswerk Grundtvigs —, so beginnt doch erst nach 1814 die eigentliche Vorarbeit für das, was von jetzt ab als der rote Faden durch sein ganzes Streben läuft. Sie fängt an mit seinen berühmten Übersetzungen von *Saxo*, *Snorre* und *Beowulf*, die über sieben Jahre seines Lebens in Anspruch nahmen.

1815 erschienen die ersten Probehefte, und 1822 lagen Saxo und Snorre in sechs Quartbänden vollendet vor. Diese ungeheure Arbeit läßt seine übrigen ganz zurücktreten, z. B. die Herausgabe von mehreren Gedichtsammlungen »Roskilde vim«, »Kosedlinger« und »Heimdal«, die Zeitschrift »Dane-Virke« 1816—19, »Udsigt over Verdenskröniken« 1817 und sein kluges Auftreten in verschiedenen literarischen Fehden; besonders in der Fehde »Baggesen-Öhlenschläger«, wo Grundtvig Baggesens Behauptung, daß Öhlenschläger nicht mehr ganz auf der Höhe wäre, eine gewisse Berechtigung zusprach und eine geistvolle Charakteristik der beiden Schriftsteller gab.

Die »Danmarkskrönike«, *Saxos* »Gesta Danorum«, ist eine Großtat der dänischen Literatur und eine historische Quellensschrift ersten Ranges. Sie ist im 12. Jahrhundert von dem dänischen Priester Saxo, genannt Grammaticus (gest. 1210), in gewähltem Latein in 16 Büchern geschrieben und geht von den frühesten Sagen bis auf die eigene Zeit des Verfassers. Das Buch erweckte die allgemeine Bewunderung des Mittelalters und errang großen Ruhm, war aber nichtsdestoweniger so gut wie verloren, bis der dänische Kanonikus *Christiern Petersen* es aufspürte, 1514 in Paris herausgab und dadurch vom Untergang rettete und neue Bewunderung dafür erweckte.[1]) 1575 erschien die erste dänische Übersetzung von dem Historiker *A. S. Vedel*, sie war aber natürlich im

---

[1]) Shakespeare hat den Stoff zu »Hamlet« (durch Belleforest) indirekt aus dieser Quelle gewonnen.

19. Jahrhundert veraltet und für das Volk unverständlich. Und gerade für das Volk hielt Grundtvig Saxo für eine gesunde Lektüre, die den historischen Sinn und die Vaterlandsliebe zu erwecken vermöchte. Er ging ans Werk im vollen Bewußtsein, für das Volk zu arbeiten, was auch deutlich aus seinem Stil hervorgeht, und in der Hoffnung, dem Volke einen Ersatz für das viele, ungesunde Zeitungslesen zu geben, von dem, wie er voraussah, auch Dänemark heimgesucht würde.

Seine Hoffnung ist nicht ganz in Erfüllung gegangen, er erreichte aber doch, daß das Buch mit besonderer Vorliebe vom Volk an langen Winterabenden gelesen wurde. Die Chronik des »Snorre Sturlasan« (gest. 1241) »Heimskringla« war in isländischer Sprache geschrieben (altnordisch) und erzählte von den Taten der norwegischen Könige und von dem harten Kampfe um die Einführung des Christentums in Norwegen. Die Chronik wurde ebenso populär übersetzt wie Saxo.

Natürlich fehlte es nicht an Einwänden gegen Grundtvigs Art und Weise, seine Stoffe zu behandeln. Man warf ihm seine allzufreie Übersetzung, »den gemeinen Bierhausstil« vor, und ein gelehrter Isländer sagte: »Keine Verwandtschaft ist entfernter, als die zwischen Ihnen und Island, nichts ist weniger Grundtvigisch als Island und nichts weniger isländisch als Grundtvig.« (P. Hansen, Literaturgeschichte.) Es kann auch nicht geleugnet werden, daß die Übersetzung sehr frei war, vielmehr eine Wiedererzählung als eine Übersetzung; »in der Tat«, sagt ein dänischer Literaturhistoriker, »wird auch häufig die Würde des Vortrags über der gröberen Wirkung des Stils vernachlässigt, auch verdirbt Plattheit und Bizarreri« dann und wann den historischen Ton. Anderseits ist es aber eine Sprache, die nach dem Kerne und der Quelle schmeckt, und als Volksbücher sind Saxo und Snorre ganz einzig dastehende Erscheinungen in der dänischen Literatur durch die Einfachheit und Kraft der Erzählung.« (P. Hansen.) Ferner übersetzte Grundtvig das angel-

sächsische Heldengedicht *Beowulf,* 1820. Es ist mit großer Gelehrsamkeit übersetzt, obwohl auch in freiem und volkstümlichem Tone. Er fand hierbei Unterstützung von dem dänischen Sprachforscher Rasmus Rask und wurde dadurch der Begründer des angelsächsischen Studiums; hierüber später mehr.

Pfarrer in Prästö. 1821—22.

Im Jahre 1821 wurde Grundtvig zum Pfarrer in Prästö berufen und zwar allein durch das Wohlwollen König Frederiks VI. Der König war Grundtvig stets günstig gestimmt und hatte ihm während seiner Arbeiten über Saxo und Snorre eine Unterstützung bewilligt, die ihm erlaubte sich 1818 zu verheiraten. Auch in Prästö zeigte sich Grundtvig als eifriger Prediger, aber schon nach anderthalb Jahren wurde er — wieder auf Veranlassung des Königs — als Hilfsprediger an die Frelserskirche (Heilandskirche) nach Kopenhagen berufen, wo er eine große Gemeinde um sich sammelte und freudig ganz in seiner Wirksamkeit aufging.

Hilfsprediger an der Frelserskirche. 1822—26.

Dann kam aber das für ihn und für die ganze Kirchengeschichte Dänemarks bedeutsame Jahr 1825, welches bewirkte, daß der Hochschulgedanke für einige Jahre ganz in den Hintergrund trat. Während er sonst, wie gesagt, in seiner Seele schlummerte, war er in diesen Jahren nur ein ganz ferner Traum. Schon in einem Neujahrsgedicht von 1810 (während einer religiösen Krise), das er später unter dem Titel »Morgentraum von Sorö« als Schluß der Schrift »Bön og Begreb om en dansk Höiskole i Sorö« (Die Bitte um eine dänische Hochschule in Sorö und deren Bedeutung) veröffentlichte. Schon damals sah er Sorö,[1]) wo er sich später stets die erste große Staats-

---

[1]) Sorö ist eine kleine Stadt auf Seeland, wo im 12. Jahrhundert vom Vater des mächtigen Bischofs Absalon († 1201) ein

hochschule dachte, als einen geistigen Brennpunkt wieder aufleben. Und in seiner Zeitschrift »Dane-Virke« spricht er 1818 von einer »Freischule des Worts«, wo das Wort zu seinem Recht käme, und wo man gegen alles undänische und unhistorische kämpfen sollte. »Doch«, fügt er hinzu, »werde ich meinen lichten Traum von einem Verein zur Förderung und Wehr der dänischen Wissenschaftlichkeit nicht hier aussprechen, denn obgleich ich hoffe, seinen Anfang zu erleben, scheint er doch noch fern zu sein.« (Dane-Virke IV, 1818: »Über das Publikum und über das Urteil des Publikums, S. 262—93). Auch in dem Gedicht »Neujahrsmorgen«, 1824, klingt der Gedanke durch. Einen direkten Ausdruck bekam er erst nach Grundtvigs Reisen nach England. In die Zwischenzeit aber fallen für Grundtvig die schwierigsten Jahre des Kämpfens und der Durchbruch seiner entscheidenden religiösen Ideen.

Der Kirchenstreit 1825. Austritt aus der Staatskirche 1826.

Im Jahre 1825 gab der junge Professor der Theologie *H. N. Clausen*, sein großes gelehrtes Werk »Die Kirchenverfassung, Lehre und Ritus des Katholizismus und des Protestantismus« heraus. Darin behauptet er, daß, während der Katholizismus auf einer rein äußerlichen, geschichtlichen Grundlage ruhe, ruhe der Protestantismus

---

Cisternsienserkloster gegründet wurde. A. gründete auch Kopenhagen, hatte aber eine besondere Vorliebe für Sorö, wo er die Mönche, z. B. Saxo, zum Geschichtsschreiben anhielt und wo er auch begraben liegt. In der Zeit der Reformation wurde das Kloster aufgehoben und in eine Schule verwandelt, und 1623 verband Christian IV. eine Ritterakademie damit, die aber bald einging, bis später Holberg zu deren Wiedererrichtung sein Vermögen vermachte (1749). Nach kurzer Blütezeit in den 20er Jahren des 19. Jahrhunderts (Wilster, Hanck, Ingemann) sollte sie 1847 in eine Realhochschule verwandelt werden, wurde aber 1849 ganz aufgehoben und ist jetzt ein gewöhnliches Gymnasium mit Internat, bedeutenden Sammlungen und Bibliothek.

auf freiem Nachdenken und der Philosophie mit der heiligen Schrift als Grundlage und einziger, unbedingter Glaubensquelle; — aber — diese Quelle müsse gründlich gereinigt werden. Die Bibel müsse einer durchgreifenden Kritik unterworfen werden, nicht am wenigsten das neue Testament, worin uns kein Wort von Christus selbst überliefert worden, sondern alles durch die Individualität der Apostel geprägt sei, besonders die Dogmen.

»Die heilige Schrift ist für Wesen berechnet, die das Licht der Vernunft besitzen und gebrauchen: durch geschichtliche Kritik soll ihre Echtheit bewiesen, durch philosophische Kritik ihr Inhalt erprobt und entwickelt werden, und erst durch wissenschaftliche Kritik kommt Einheit und Haltung, Licht und Klahrheit in die Mannigfaltigkeit der Lehre.« Das Buch wirkte auf Grundtvig wie ein Schlag ins Gesicht. Er schrieb gleich, wie in einem Atem, eine kurze und bündige, scharfe Flugschrift »Die Gegenrede der Kirche« (45 S.), worin er Clausen als Anführer der Feinde Christi bezeichnete und behauptete: »Als ehrlicher Mann muß er (Clausen) entweder der christlichen Kirche feierliche Abbitte tun wegen seiner unchristlichen und anstößigen Lehre oder sein Amt niederlegen und seinen christlichen Namen ablegen . . . . will Professor Clausen keines von beiden, dann erkläre ich ihn hiermit im Namen der Kirche, welche war, ist und sein wird, im Namen der einzigen, echten, historisch-christlichen Kirche für einen falschen Lehrer, der den christlichen Namen dazu mißbraucht, die Gemeinde, soweit er vermag, zu verwirren und zu verführen, der darnach strebt, die Kirche zu untergraben, der zu dienen und die befestigten zu wollen er vorgibt . . . . So viel ist sicher, daß das Christentum Professor Clausens ganz falsch ist, seine protestantische Kirche ein Götzentempel, wo man wissentlich Lüge als Wahrheit erzählt und darnach strebt, die nicht aufhebbare Scheidung zwischen ihnen aufzuheben.« W. Horn, S. 299—300.) Clausen wurde gleich klagbar gegen Grundtvig, der eine Strafe von 100 Reichs-

talern[1]) und zu lebenslänglicher Zensur (die jedoch 1838 aufgehoben wurde) verurteilt wurde. Der Streit war jedoch damit nicht zu Ende, sondern wurde noch mehrere Jahre hindurch fortgesetzt, zunächst in »Teologisk Månedskrift«, die Grundtvig im Verein mit den beiden Gelehrten *Rudelbach* und *Lindberg* gegründet hatte, dann aber auch von mehreren anderen Seiten, wobei es sich zeigte, daß Grundtvig mit seiner Ansicht über Clausen keineswegs allein stand. Übrigens haben Grundtvig und Clausen sich später gut verstanden, waren beide Mitglieder der skandinavischen Gesellschaft und haben gemeinsam für das Dänentum gekämpft.

Was der »Gegenrede der Kirche« ihre größte Bedeutung gibt, ist doch, daß Grundtvig hier zum erstenmal den Gedanken zum Ausdruck bringt, der den Kern des sogenannten »Grundtvigianismus« zeigt, welcher sich von jetzt ab als eine selbständige Partei innerhalb der dänischen Landeskirche bildete. Grundtvig hebt das apostolische Glaubensbekenntnis hervor als »die ausschließliche Bedingung für die Einverleibung in die Gemeinschaft«, »die enge Kirchentür, die unveränderliche und, wie wir glauben, unerschütterliche Grundlage sowohl für den Glauben als für die Lehre in der christlichen Kirche.«

Diesen Gedanken führte Grundtvig weiter aus und behauptete ihn Jahre lang (z. B. in einigen Abhandlungen in der »Teologisk Månedskrift«, die übrigens 1828 zu erscheinen aufhörte). Aber erst 1840 sprach er direkt die Behauptung aus, daß das Glaubensbekenntnis »ein Wort aus dem eigenen Munde des Herrn« wäre. Im Verlauf der Angelegenheit mit Clausen erlitt Grundtvig noch eine peinliche Demütigung, indem ihm bei der Jahrtausendfeier der Einführung des Christentums in Dänemark verweigert wurde, in der Kirche einige von ihm ausgewählte Kirchenlieder singen zu lassen, darunter eins der berühmtesten von seinen eigenen. Das nahm er sich

---

[1]) Ein Reichstaler = 2 Kronen = 225 Pf.

sehr zu Herzen, und als sein Urteil gesprochen war, legte er sein Amt nieder und trat 1826 aus der Staatskirche aus, denn seiner Überzeugung nach konnte er nicht Prediger sein in einer Staatskirche, wo die regierende Partei in der Kirche für die Feinde der Kirche eintrat.

Ohne Amt. 1826—32.

Von 1826—32 lebte er nun ohne Amt. Freilich hatte Frederik VI. ihm sein Jahresgehalt (600 rdl.) für die Übersetzungsarbeit gelassen, und außerdem wurde er von einem reichen Freunde, dem Prediger *Gunni Busch* unterstützt, der an dem Kirchenstreit teilgenommen und sich Grundtvig eng angeschlossen hatte. Aber seine Lage war und blieb sehr schwierig; doch verlor er den Mut nicht, sondern entfaltete eine reiche Tätigkeit. 1827 publizierte er: »Skribenten N. F. S. Grundtvigs literare Testamente«, eine Art Abrechnung und Auseinandersetzung mit sich selbst. Einen Augenblick dachte er auch daran, Dänemark den Rücken zu kehren, um nach Norwegen zu gehen und dort vielleicht eine akademische Berufung zu bekommen, gab den Gedanken aber wieder auf. Als einen gewissen Ersatz dafür, daß er nicht selbst predigen durfte, gab er von 1827—30 »Christlige Prædikener eller Söndagsbog« (Christliche Predigten oder Sonntagsbuch) in drei Bänden heraus. »Es sind«, heißt es bei W. Horn, S. 351—52, »Predigten die in der vorliegenden Form nicht so sehr »mit lebendiger Stimme« gehalten sind, als »mit Feder und Tinte geschrieben«, aber nichtsdestoweniger macht eben gerade das sie so anziehend, daß die »lebendige Stimme« in einem ungewöhnlichen Grad in ihnen warm durchklingt — sie stehen in der Beziehung einzig in unserer Literatur da und haben wohl kaum viele Seitenstücke.« Ferner erschien 1829 — außer der obgenannten Übersetzung und Bearbeitung von Straß »Strom der Zeit« noch »Krönike-rim til levende Skolebrug« (Chronikenreime zum lebendigen Schulgebrauch). Vom pädagogischen

Standpunkt aus müssen wir solche Reime zum Auswendiglernen gänzlich verwerfen, und andrerseits wird ihr dichterischer Wert durch den pädagogischen Zweck geschwächt. Es heißt bei P. Hansen III., S. 362: »Die Chronikenreime sind eine Sammlung von Gedichten, die vom Paradies an bis zu dem Dänemark Frederiks VI. die Hauptstufen der geschichtlichen Entwicklung in poetischer Anschaulichkeit darstellen; eine Art universeller Reimchronik, die zunächst einen rein didaktischen oder vielmehr pädagogischen Zweck verfolgt, nämlich den, den Geschichtsunterricht durch eine poetische, prägnante Darstellung der Hauptstadien zu erleichtern, und die zugleich in vielen Teilen einen selbständigen dichterischen Wert hat. Besonders wo ein mythischer Stoff, eine folgenreiche Katastrophe oder eine bedeutende Persönlichkeit der Gegenstand der poetischen Behandlung ist, erhebt sich diese oft zu einem genialen Überblick, dessen große Züge die didaktischen Details in den Schatten stellen. Wo der dichterische Flug gehemmt wird, sind es überhaupt die geschichtlichen Realitäten, die ihn belasten, indem die Erklärungen zuweilen mit einer etwas prosaischen Schulgelehrsamkeit die poetische Stimmung abbrechen.«

Reisen nach England. 1829—31.

In demselben Jahre 1829 fingen Grundtvigs englische Reisen an, für die ihm der König eine Unterstützung gab, und die er drei Sommer nacheinander ausführte; 1843 besuchte er England noch einmal. Diese Reisen wurden von großer Bedeutung, nicht nur für die Wissenschaft, sondern auch für Grundtvig selbst. Im britischen Museum, in London, Exeter, Oxford und Cambridge studierte er die angelsächsischen Handschriften, und es wurde verabredet, daß er eine angelsächsische Bibliothek, enthaltend alle die wichtigsten Sprachdenkmäler, mit Einleitungen und Übersetzungen herausgeben sollte.[1]) Diese reichen

[1]) Biblioteca Anglo-saxonia. Prospectus and proposals

literarischen Schätze waren bisher dem übrigen Europa so gut wie unbekannt und auch in England wenig beachtet, wo »die gründlichsten Historiker auf der Insel selten weiter als auf die normannische Eroberung, 1660, zurückgingen und jedenfalls die angelsächsische und dänische Epoche als eine greuliche Barbarei abfertigten.« (Mands Minde.)

Die Engländer betrachteten die Untersuchungen Grundtvigs mit ruhiger Skepsis und ihn selbst nach seiner eigenen Aussage als »einen halbverrückten Poeten«. Als ihnen aber klar wurde, von welcher Bedeutung das Ganze war, sahen sie ein, daß es eine Schande für England sein würde, diese Untersuchungen einem Ausländer zu überlassen, und sie wurden deshalb dem Engländer *Benjamin Thorpe* übertragen, der mit einem ähnlichen Plan wie Grundtvig hervorgetreten war. Grundtvig zog sich dann gleich zurück, froh darüber, seine Wünsche erfüllt zu sehen, nämlich, daß »die Herausgabe der wichtigsten und teuren Überreste der ersten neueuropäischen Literatur eine Ehrensache für England geworden war.« Der Ruhm aber, die Sache in Gang gebracht zu haben, gebührt doch Grundtvig. Er selbst übersetzte 1840 das angelsächsische Gedicht »Phenixfuglen« und besorgte 1861 eine kritische Ausgabe des »*Beowulf*«.

Für die persönliche Entwicklung Grundtvigs wurde, wie gesagt, sein Aufenthalt in England auch von großer Bedeutung. Er ist in vielen Dingen ein Bewunderer der Engländer (cfr. S. 29). Er lernte bei ihnen vor allen Dingen, das praktische Leben zu verstehen und zu achten, Gewicht auf die Wirklichkeit zu legen, »den leeren Schein« und »die Federleckerei und das Bücherwurmwesen« zu verachten, an ein freies Spiel der Kräfte zu glauben und

---

of a subscription for the publication of the most valuable Anglo-saxon manuscripts, illustrative of the early poetry and Literature of the English language; ed. by the Rev. N. F. S. Grundtvig of Copenhagen. London 1831.

den freien Verkehr zwischen Lehrer und Schüler zu schätzen.

Er erkannte jetzt, daß nicht Bücher allein ein Volk aufrichten und begeistern können, sondern daß »das lebendige Wort« dazukommen muß, und mit einer gewissen Wehmut spricht er von den sieben Jahren, die er auf seine »überflüssigen« Übersetzungen von Saxo und Snorre verwendet hat, bewahrt aber doch die Hoffnung, daß sie als Volkslektüre immer von Nutzen sein würden, eine Hoffnung, die sich auch erfüllt hat.

Drei Hauptwerke 1833—43.

Während dieser englischen Reisen, und nachdem die Julirevolution eine politische Bewegung in Schleswig-Holstein hervorgerufen hatte, gibt er zum erstenmal seinem früheren Traume (cfr. S. 40) Ausdruck und setzt die Worte Hochschule und Sorö miteinander in Verbindung, indem er 1830 in *Lindbergs* »Monatsschrift für Christentum und Geschichte« sagt: »Während vieler Jahre war es ein süßer Traum von mir, daß die Ritterakademie in Sorö, wenn sie aus ihrem tiefen Schlaf erwachte, Dänemark mit einer solchen volkstümlichen Hochschule bereichern sollte, und obgleich die Erfahrung dem zu widersprechen scheint, so gebe ich doch die Hoffnung nicht auf, dieses erfreuliche Ereignis noch zu erleben.« Und in seiner Einleitung zu »Nordens Mythologie« 1833 nimmt er den Gedanken wieder auf. Von jetzt ab trat der Gedanke von der volkstümlichen Hochschule von Jahr zu Jahr deutlicher bei ihm hervor und zwar nicht nur in seinen besonderen Schriften über die Hochschule, sondern in allem was er schrieb, und das war nicht wenig. In dem Jahrzehnt 1833—43 erschienen noch drei Hauptwerke Grundtvigs. 1833 erschien seine große »Nordens Mythologi et Sinbilledsprog, historisk-poetisk udviklet og oplyst« (Die Mythologie des Nordens, hist.-poet. entwickelt und erklärt), eine Vertiefung seiner kleinen Mythologie von 1808. Sie

hat ihre Bedeutung in Hinsicht auf das Verständnis der ganzen Lebensanschauung Grundtvigs, während ihr wissenschaftlicher Wert jetzt ziemlich zweifelhaft ist.

Von 1833—43 erschien »Håndbog i Verdenshistorien« (Handbuch der Weltgeschichte) in 3 Bänden vom Altertum bis zum Ende des 17. Jahrhunderts. Es ist mehr eine Philosophie der Geschichte als ein geschichtliches Lehrbuch; er führt darin die Lebensentwicklung des einzelnen Menschen auf das ganze Menschengeschlecht zurück. Das Altertum mit seiner bilderreichen Mythologie ist die Kindheit, in der die Phantasie vorherrschend ist, das Mittelalter mit seinen Kreuzzügen die Jugendzeit, und die neuere Zeit mit ihrer Wissenschaftlichkeit ist das späte Mannesalter. Als Hauptpunkte der Geschichte stellt er das Christentum und die Volkstümlichkeit auf. Alles ist mit großer Sicherheit durchgeführt, die Sprache ist poetisch und kräftig und trotz vieles Ungereimten und Unklaren, jetzt wissenschaftlich Widerlegten, erhebt sich Grundtvig oft zu einem genialen Überblick der Geschichte.

1837—41 erschien »Sangværk til den danske Kirke« (Liedersammlung für die dänische Kirche) in 5 Bänden, welche die Hauptsammlung von Grundtvigs religiösen Dichtungen, wie überhaupt seiner poetischen Produktion ist. Ein Teil davon besteht allerdings aus übersetzten und frei bearbeiteten Psalmen und Kirchenliedern, die meisten aber sind Originaldichtungen. Und wenn sich auch darunter, nach unparteiischem Urteil, manche Geschmacklosigkeiten und Ungereimtheiten finden, so muß man doch zugeben, daß es »ein Liederschatz ist, wie vielleicht kein andres Volk dergleichen aufweisen kann, jedenfalls nicht aus der Feder eines Mannes. Und wieviel er auch anderswoher, sei es aus unseren eigenen oder aus den Dichtungen andrer Völker, entlehnt haben mag, so bleibt es doch ganz und gar sein Werk, denn er hat ihm von Anfang bis zu Ende das charakteristische Gepräge seines Geistes und die Gediegenheit, sowie den

tiefen, innerlichen Klang seiner Sprache gegeben. Der Ton des Kirchenliedes trat früh in den Dichtungen Grundtvigs auf, — sein erstes bekanntes Kirchenlied stammt von 1810 —, aber erst jezt, zugleich damit, daß er seinen festen Standpunkt in religiöser Beziehung gefunden und volle Klarheit über das gewonnen hatte, was er im Leben erstrebte, hatte er auch die Herrschaft des Tons gewonnen, die ihn zu einem der größten Kirchenliederdichter der Welt macht« (W. Horn, S. 396). In diesem Werke lernt man Grundtvig recht als Kirchenliederdichter kennen — er hat im ganzen 1430 Kirchenlieder geschrieben — während das autorisierte Gesangbuch für die dänische Kirche, das nach vielem Streite 1855 fertig wurde, Grundtvigs Kirchenlieder ziemlich hart angefaßt hat. In der neuen Ausgabe des Gesangbuchs von 1899 ist er jedoch zu seinem Recht gekommen.

Übrigens trat Grundtvigs literarische Wirksamkeit, obgleich sie gar nicht gering war,[1]) mehr in den Hintergrund wegen seiner praktischeren oder mehr aufs Praktische zielenden Wirksamkeit als Geistlicher, Pädagog und Politiker. Diese Wirksamkeit wollen wir jetzt betrachten.

Wirksamkeit als Prediger. Angriffe auf den Rationalismus. Grundtvigianismus.

Grundtvig hatte allmählich die Hoffnung aufgegeben, den Rationalismus aus der Staatskirche zu verdrängen, und schlug deshalb nach seinen englischen Reisen einen andern Weg ein; er gab seinen Konservativismus auf und wurde ein Fürsprecher für die kirchliche Freiheit, z. B. in seinem kleinen Buch »Über den Taufbund«, wo er zum erstenmal mit dem Gedanken von der »Sognebandslösning« (wörtlich: Kirchspielbandslösung) auftritt d. h.

---

[1]) Z. B. schrieb er viele herrliche Volkslieder, das religiös-prophetische Gedicht »Kristenhedens syvstjerne (Die sieben Sterne der Christenheit) und mehrere Cyklen von Vorträgen, darüber später mehr.

Loslösung von der Verpflichtung, einer bestimmten Gemeinde anzugehören, so daß jeder sich an den Pfarrer eines anderen Kirchspiels anschließen darf, wenn er diesen vorzieht, ein Gedanke, den er später in mehreren kleinen Schriften entwickelte und nicht fahren ließ, bis es ihm gelang, ihn 1855 durchzusetzen. Er bewarb sich eifrig um die Erlaubnis, in Verbindung mit dem deutschen Prediger Simonsen eine freie Gemeinde gründen zu dürfen, damit seine Gesinnungsgenossen eine Kirche hätten, in der sie sich versammeln könnten und nicht wie bisher genötigt waren — dem Gesetz zum Trotz —, religiöse Versammlungen im Hause Lindbergs auf »Kalkbrondering« abzuhalten. Sein Gesuch wurde abgeschlagen, aber 1832 bekam er durch königliches Reskript die Erlaubnis, in der »Frederikskirke«, der deutschen Kirche auf Kristianshavn dänische Predigten halten zu dürfen, doch durfte er keine Amtshandlungen (wie Taufen, Konfirmation) ausführen. Hier wirkte er beinahe sieben Jahre, von 1832—38, als »Prediger ohne Amt« und arbeitete jetzt daran, innerhalb der Staatskirche so viel Freiheit zu schaffen, daß die verschiedenen Richtungen nebeneinander gedeihen könnten. Er sammelte eine große Gemeinde um sich, und die »Grundtvigianer« waren jetzt tatsächlich eine Partei innerhalb der Kirche. Sie waren schon von lang her entschiedene Gegner des Rationalismus, aber jetzt standen sie auch in Opposition gegen die Orthodoxie und deren Führer, Bischof Mynster, durch ihre Bestrebungen nach kirchlicher Freiheit, Abschaffung des Pastoraleides, Kirchspiellösung und Wahlgemeinde, welche auch schließlich siegten, ebenso durch ihre Betonung des »lebendigen Worts«, der persönlichen mündlichen Mitteilung, welche auch in der religiösen Anschauung Grundtvigs den Kern bezeichnet, wo der persönliche Glaube und dessen Bekenntnis stark betont wird im Gegensatz zu der Lehre. . . . Es wird bezeichnet als »ein vollständig leerer Aberglaube, daß das echte ursprüngliche Christentum sich in einem Buch finden solle, das

nicht von Anfang an existiert hat, und das in jeder Beziehung der Zankapfel ist«, während dagegen »das eigene, mündliche Wort des Herren bei seinen Einsetzungen im ganzen und das mündliche Glaubensbekenntnis der Gemeinde bei der Taufe im besonderen, das einzige, allgemeingültige, ausdrückliche und lebendige Zeugnis ist, durch welches der christliche Glaube und der Geist Christi mitgeteilt und fortgepflanzt werden kann.« Durch ihre Betonung der »gesunden, tiefen Lebensfreude« (oft spöttisch »das fröhliche Christentum genannt«) bildeten sie einen Gegensatz zum Pietismus. Die Bewegung kam erst in das rechte Fahrwasser, als Frederik VI. kurz vor seinem Tode Grundtvig zum Prediger an der Vartovkirche ernannte. Er wurde dann in alle Rechte eines Predigers eingesetzt und wirkte dort von 1839 bis zu seinem Tode 1872, indem er einen großen und erweckenden Einfluß ausübte, während sich seine Schüler über das ganze Land verbreiteten. Seine bekanntesten Schüler sind außer dem obengenannten Lindberg, P. C. Kierkegård und der Kirchenhistoriker Helweg. Ferner gehören beinahe alle Hochschulvorsteher zu der Richtung Grundtvigs.

Pädagogische Wirksamkeit. Hochschulschriften.

Zu gleicher Zeit, als Grundtvigs religiöser Standpunkt sich befestigte, nahm auch, wie gesagt, der Hochschulgedanke mehr und mehr feste Form und Ausdruck an. Dazu trug auch in hohem Grade die Einführung von »ratgebenden Provinzialständen« (1834) bei (cfr. S. 8). Nach diesem wichtigen Ereignis behauptete Grundtvig in mehreren Schriften seinen Lieblingsgedanken von der Hochschule. 1836 in: »Det danske Fiirklöver eller danskheden partisk betragtet«. (Der dänische vierblättrige Klee [König, Vaterland, Volk, Muttersprache] oder das Dänentum parteiisch betrachtet«) 1837: Til Nordmend om en norsk höjskole« (An die Norweger über eine norwegische Hochschule), worin er sich mit der

Aufforderung zur Errichtung einer Hochschule an die Norweger wendet,[1]) weil seine eigenen Landsleute nicht den Mut hätten, »sie selbst« zu sein, sondern vielmehr alle andern Völker, »selbst die Chinesen«, nachahmen zu wollen schienen, während dagegen die Geschichte zeige, daß kein Volk so stark das Gefühl des eigenen Ichs gehabt und dadurch so viele Ehren erlangt hätte, wie die Norweger. 1838 erschien »Skolen for livet og akademiet i Sorö« (Die Schule fürs Leben und die Akademie in Sorö), 1839 die Abhandlung »Om Nordens videnskabelige forening« (Von dem wissenschaftlichen Verein des Nordens), zuerst in der Zeitschrift »Brage og Idme« gedruckt. Und der Hochschulgedanke klang stets in den berühmten Geschichtsvorträgen durch, die Grundtvig 1838 über »die Weltgeschichte von 1788—1838«, mit Dänemark und Frederik VI. als Ausgangspunkt und Mittelpunkt, hielt. Sie wurden später von seinem Sohne, Sven Grundtvig, unter dem Titel »Mands minde« (Erinnerungen eines Mannes) herausgegeben.

Nachdem Kristian VIII., der noch mehr als sein Vater Frederik VI. Grundtvig hochschätzte, den Thron bestiegen hatte, griff Grundtvig die Sache mit erneutem Eifer an.

1840 erschien »Skjaldeblik på Danmarks stjerne« (Skaldenblick auf den Stern Dänemarks) und »Bön og begreb om en dansk höjskole i Sorö« (cfr. S. 33).

1843 schrieb er »Nytarsönske i Danske Samfund«, die er dem König persönlich überreichte, wobei er ihn um eine Hochschule in Sorö bat. Nach dieser Unterredung schrieb er dann »Om indretningen of Sorö Akademi til en folkelig höjskole«, ohne jedoch ein genaueres Programm zu entwerfen. Diese Schrift ist erst vor wenigen Jahren unter den Papieren Kristians VIII. gefunden und gedruckt worden vom Reichsarchivar A. D.

---

[1]) Eine Aufforderung, die auch in seinem »Nordiske små digte«, Kristiania 1838, vorkommt.

Jörgensen. Und auf Skamlingsbanken, 1844, (cfr. S. 14) nahm Grundtvig sich warm des Dänentums an und forderte die Errichtung einer Hochschule als beste Wehr gegen das Deutschtum. Er hatte in seinem langen Kampf auch wirklich die Ermutigung, daß in demselben Jahre die Hochschule in Rodding errichtet wurde. Freilich war diese Hochschule nicht ganz so, wie Grundtvig sie sich gedacht hatte, aber sie ruhte doch auf seinen Ideen und war die erste ihrer Art.

1847 endlich schien es, als ob Grundtvig sein Ziel erreichen sollte, indem Kristian VIII. am 27. März desselben Jahres eine königl. Resolution erließ über die Errichtung einer »Realhochschule« in der Akademie von Sorö, neben dem Gymnasium. Und am 31. Dez. 1847 folgte eine neue Resolution, durch welche die Grundbestimmungen für die Organisation der Realschule fortgesetzt wurden. Es heißt in der Resolution:

§ 1. Die akademische Hochschule zu Sorö ist dazu bestimmt, eine freie Lehranstalt zu sein für jeden, der wünscht sich auszubilden in der Kenntnis und dem Gebrauch der Muttersprache, der Geschichte, Statistik, der Staatsverfassung und der kommunalen Verhältnisse des Vaterlandes, sowie auch dazu, einen höheren Unterricht in den realwissenschaftlichen Hauptfächern zu geben.

§ 2. Die Berechtigung, an der Akademie in Sorö nach freier Wahl in größerem oder geringerem Umfang Vorlesungen zu hören, muß allen ohne Aufnahme- oder Abgangsprüfung offen stehen, sobald, den Statuten nach, die neue Institution in Kraft tritt.

§ 3. Der Unterricht muß einen zweijährigen Kursus umfassen, in welchem als gemeinschaftliches Fach Dänisch gelehrt werden soll, mit Anleitung zum mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache, mit umfassenden Vorträgen über die Literatur der Muttersprache und Anleitung zur Erlernung des Isländischen, als Quelle der dänischen Sprache. Übrigens teilt sich der

Unterricht in drei Hauptzweige mit drei sich daran schließenden Kursen. Diese sind:

A. Ein geschichtlicher Kursus, wozu gehören soll:
   1. Eine Übersicht über sämtliche geschichtliche Disziplinen.
   2. Eine Vorlesung über Universalgeschichte.
   3. Eine vollständige Darstellung der vaterländischen Geschichte.
   4. Physische und mathematische Geographie.
   5. Eine Übersicht über die wichtigsten Resultate der Nationalökonomie.
   6. Eine Übersicht über die Statistik sämtlicher europäischer Staaten.
   7. Eine vollständige Darstellung der Statistik und Staatsverfassung des Vaterlandes in Verbindung mit den für den Bürger in privaten Stellungen wichtigsten Teilen der Gesetzgebung, samt Anleitung zur Kenntnis der administrativen und kommunalen Verhältnisse.

B. Ein Sprachkursus, umfassend die drei Sprachen Deutsch, Französisch und Englisch, mit Vorträgen über die Literatur dieser drei Sprachen; hieran sollen sich noch die zum historischen Kursus gehörenden Disziplinen, physische und mathematische Geographie anschließen.

C. Ein naturwissenschaftlicher Kursus, in dem vorgetragen wird: 1. Mathematik, 2. Astronomie, 3. Physik, 4. Chemie, 5. Naturgeschichte mit ihren Abteilungen: a) Mineralogie, b) Botanik, c) Zoologie.

Alle Vorlesungen, besonders diejenigen über die Geschichte, Statistik usw. des Vaterlandes, müssen populär gehalten werden, damit sie von Zuhörern mit der verschiedensten Vorbildung gehört werden können.

Auch sollen die akademischen Lehrer, besonders die der obengenannten Fächer, falls es sich für einzelne Zuhörer als notwendig herausstellt, ihnen in besonderen Stunden die nötige Anleitung geben, damit sie später die

Vorlesungen benutzen können.« Dann spricht die Resolution noch über eine Erweiterung der drei obengenannten Kurse, welche nach einem Nachexamen in Griechisch und Latein zum Besuch der Universität berechtigen solle. Am Schluß der Resolution wird ein theoretischer und praktischer Unterricht in der Landwirtschaft besprochen, wozu ein Areal bei Sorö gegeben werden sollte. Und endlich wird erörtert, daß über das Ganze ein »Oberdirektor« gesetzt werden sollte.

Es ist wohl keinem Zweifel unterworfen, daß Kristian VIII. Grundtvig für diese Stellung in Aussicht genommen hatte. Natürlich war die Resolution eine große Freude und Aufmunterung für Grundtvig, der gleich nach der ersten Resolution sein »Lykönskning til Danmark (Glückwunsch an Dänemark, 1847) schrieb, worin er seine Freude über das Geschehene ausdrückt und wieder die ganze Angelegenheit genau bespricht. Doch war in seinen Augen bei der Sache der schwierige Punkt, daß in dieser ersten Resolution als Aufnahmebedingung eine gewisse Vorbildung gefordert wurde. Wie Grundtvig selbst A. Brun erzählt hat (I. 251), ging er noch an demselben Tag in aller Stille zum König und sagte: »Jetzt bitte ich Ew. Majestät zum letzten Mal, die Hochschule jetzt ohne irgendwelche Examina für die ganze Jugend des Landes zu eröffnen!« — »Ja«. — »Und gestatten Ew. Majestät mir dann, dahin zu gehen und zu prüfen, was ich ausrichten kann?« — »Ja«. — Er hat dann gewiß mehrere Gespräche und Verhandlungen mit dem König gehabt, und daraus ist dann die oben erwähnte zweite Resolution entstanden (31, XII.), die demnach ganz und gar Grundtvig zu verdanken ist. Und im Januar 1848 dankte er dem damals kranken König mit seinem prächtigen Gedicht »Die dänische Schule«. Aber schon in demselben Monat starb der König, und die Sache wurde eingestellt. Freilich versuchte Grundtvig, die Sache in der grundgesetzgebenden Versammlung, deren Mitglied er geworden war, vorzubringen, aber der

Kultusminister *Madvig*, »der lateinische Minister«, wie Grundtvig ihn nennt,[1]) wies die Sache wegen der bewegten Zeiten zurück und äußerte, daß der »Reichstag« an sich Hochschule genug wäre, während Grundtvig behauptete, eben in dem Reichstag sollte die Hochschule erst ihre Früchte tragen und zeigen, und seinen Vortrag mit folgenden Worten schloß: »Es ist ein Volkswunsch und wird ein Volkswunsch bleiben, bis er erfüllt wird.« Dann kam der schleswig-holsteinische Krieg 1848—50. Während die beiden Söhne Grundtvigs ruhmvoll an dem Kriege teilnahmen, sprach er selbst, der nahe an siebzig Jahren war, kräftige, anregende Worte, sowohl im Reichstag, als in der Presse. [Er gab damals selbst das Wochenblatt »Danskeren« (Der Däne, 1848 bis 1851) heraus], und seine schönen Lieder wurden das Eigentum des ganzen Volkes. Seine Worte, daß die Hochschule ein Volkswunsch wäre, bestätigten sich auch, denn nach Beendigung des Krieges brach die Hochschulsache sich ihre eigene, sichere Bahn auf privatem Wege. 1851 errichtete der Seminarist *Kristen Kold*, der den Krieg mitgemacht hatte, seine Hochschule in Ryslinge auf Fühnen, die das Muster für alle späteren und die erste eigentliche grundtvigsche Hochschule wurde. 1853, zu Grundtvigs 70. Geburtstag, überreichten ihm dänische Männer und Frauen eine Gabe von 14000 Kronen, welche durch fortgesetzte Sammlungen in Dänemark und Norwegen auf 31000 Kronen stieg, zur Errichtung einer Hochschule. Grundtvig kaufte das Gut Marienlyst bei Kopenhagen und am 3. November 1856 wurde dort »Grundtvigs Hochschule« eröffnet, für die er bis zu seinem Tode das größte Interesse hatte.

Politische Wirksamkeit.

Übrigens nahm er eifrig teil an dem beweglichen politischen Leben. Er war Präsident des »Danske sam-

[1]) Es war der berühmte klassische Philologe *J. N. Madvig*.

fund« (dänische Gemeinschaft), dessen Ziel es war, das Volksleben durch »das lebendige Wort«, Vorträge, Gespräche und Gesang zu erwecken und zu befördern. Während die übrige damalige Literatur in Dänemark viel weniger als in anderen Ländern in den Dienst der politischen Ideen trat, hat Grundtvig, wie Ottosen bemerkt, durch seine Dichtungen, seine beständigen Forderungen dänischer Aufklärung und durch seine Wirksamkeit für das Dänentum in Schleswig im höchsten Grade beigetragen, politisches Leben im Volke zu schaffen. Er war freilich prinzipiell ein Anhänger des Absolutismus (der englische Parlamentarismus hatte ihm daher auch nicht gefallen), aber die Einführung der Ständeversammlung begrüßte er doch mit Freuden, und als die Umwandlung 1848 kam, stellte er sich auch auf die Seite der Freiheit, obgleich er in der grundgesetzgebenden Versammlung außerhalb der Parteien stand. Er war durch neun Jahre hindurch (1849—58) fast ununterbrochen Mitglied des Reichstags und trug dort dazu bei, mehrere wichtige Gesetze durchzusetzen (Ziviltrauung 1851. Kirchspielslösung 1855. Aufhebung des Zwanges zur Kindertaufe 1857). Er war ein eifriger Anhänger des Skandinavismus und ein tätiges Mitglied der skandinavischen Gesellschaft, wo er öfters vorzügliche Vorträge hielt. Ebenso nahm er teil an der Studentenzusammenkunft in Kopenhagen im Jahre 1845 und an dem Studentenzug nach Kristiania, wo er mit großer Begeisterung empfangen wurde. Er faßte jedoch die Einheit des Nordens mehr als eine geistige auf, im Gegensatze zu den eigentlichen Skandinavier (cfr. auch seine Abhandlung »Nordens videnskabelige förening«) und dieser Gedanke hat mehr Lebenskraft gezeigt, als der von der rein äußerlichen Verbindung zwischen den skandinavischen Reichen, indem er in den letzten Jahren wieder auftauchte und versucht worden ist. In dem Unglücksjahr 1864 suchte er den Mut seiner Landsleute aufrecht zu erhalten durch seine Predigten und Gedichte; er zeigte auf das Christentum und das

Volksleben als die beste Rettung und prophezeite hellere Zeiten für Dänemark, die auch kamen und wozu die Volkshochschulen Grundtvigs sehr beigetragen haben.

Im Jahre 1866, als das Junigrundgesetz von 1849 in »das revidierte Grundgesetz« verwandelt wurde, wobei das Wahlrecht zum Landsting eingeschränkt wurde, und dieses Gesetz trotz des Widerstandes von Grundtvig und mehreren anderen im Reichstag, dessen Alterspräsident im »Landsting« der jetzt 83jährige Mann war, beschlossen wurde, suchte er mit dem Alterspräsident des »Volksting«, Tscherning, bei dem König vorgelassen zu werden, um ihn zu bitten, seine Unterschrift zu verweigern. Sie wurden aber nicht vorgelassen, und der König bestätigte das revidierte Grundgesetz am 28. Juli 1866.

1868 setzte Grundtvig das Gesetz über die freie Gemeinde durch; darnach kann ein Kreis von Menschen unter gewissen Bedingungen die Erlaubnis bekommen, sich eine eigene Kirche zu bauen und einen Prediger zu wählen, den sie selbst besolden, ohne deshalb als aus der Staatskirche ausgeschieden zu gelten. Doch soll der Prediger vom König bestätigt werden.

Grundtvigs letzte Jahre.

Grundtvig übte sein Predigeramt an der Vartovkirche bis zuletzt aus. Jedes Jahr scharten sich an seinem Geburtstage unzählige seiner Schüler aus dem ganzen Norden um ihn, und überall war er geehrt und geachtet, auch von seinen Gegnern.

Der Staat hatte ihm seine Anerkennung bewiesen, indem er ihm im Mai 1861, anläßlich seines 50jährigen Predigerjubiläums, den Titel und Rang eines Bischofs verlieh, während dänische und schwedische Frauen, mit der Königin Karoline Amalie an der Spitze, ihm einen siebenarmigen Leuchter überreichten und eine Geldsumme gesammelt hatten für eine schöne und billige Ausgabe von allen seinen Kirchenliedern. Die Königin Karoline Amalie war die Witwe Kristians VIII. und war stets eine

treue Freundin Grundtvigs, der während seiner englischen Reisen stets im Briefwechsel mit ihr gestanden hatte.

»Es hatte lange gedauert, bis seine Gedanken recht anfingen durchzudringen, als aber die Zeit erfüllet war, drangen sie durch wie wenige, und es war allgemein bekannt, daß er in vielen Beziehungen, vor allen Dingen aber auf kirchlichem Gebiete, das geworden war, wozu er sich schon in seiner Jugend berufen fühlte, ein Reformator seines Volkes« (W. Horn. S. 460).

Am Sonntag, 1. Sept. 1872, predigte Grundtvig noch in Vartov und am Montag Nachmittag starb er plötzlich an einem Herzschlag im Alter von beinahe 89 Jahren. Er hatte bis zuletzt seine unglaubliche geistige und körperliche Leistungsfähigkeit bewahrt. Sein Tod erregte im ganzen Lande die größte Teilnahme, und Männer und Frauen aller Stände und aus allen Gegenden des Landes gaben ihm das letzte Geleit.

Grundtvig war dreimal verheiratet, von 1818—51 mit der Probststochter Elisabeth Blicher, von 1851—54 mit Frau Anne Marie Toft, geb. Carlsen, der Witwe des Hofjägermeisters Toft zu Rönnebreksholm, von 1854 an mit Komtesse Asta Krag-Juhl-Vind-Friis, der Witwe des Geheimrats H. K. Reedtz, die ihn überlebte.

Von seinen Kindern ist sein Sohn *Sven Grundtvig* (1824—83) berühmt als der vorzüglichste Kenner der nordischen Volksdichtung. Sein Hauptwerk ist: »Die alten Volkslieder Dänemarks in fünf Bänden.«

Winkel Horn schließt seine Biographie Grundtvigs mit folgender treffender Charakteristik: »Er ist einer der Großen des Geistes, denen gegenüber jede kleinliche Kritik machtlos ist, und vor dem selbst derjenige, der sich im tieferen Verständnis nicht in Übereinstimmung mit ihm fühlt, sich beugt in der Erkenntnis dessen, wieviel er seine Zeit gefördert hat im Geist und in der Wahrheit. . .

Daß er ein ungewöhnlich genialer Mann war, darüber dürften wohl alle einig sein, wie sie sich auch im ein-

zelnen zu ihm stellen mögen und ebenso darüber, daß er entschieden ein poetisches Genie war. Alles gestaltete sich für ihn zu großen, poetischen Visionen und verlangte nach poetischem Ausdruck. Mochte er nun die Sache des Glaubens, der Geschichte oder des Volkstums führen, stets trägt er die Poesie in sich; ob er in Prosa oder in Versen spricht, stets hat man einen Dichter vor sich. Aber er ist ein Dichter von besonderer Art. Die Kunst als solche beachtet er nur wenig in seiner Produktion, selten oder nie dichtet er, um zu dichten, um eine Schönheitswirkung hervorzubringen; es sind die großen Lebensgedanken, die ihn erfüllen, die reich und überströmend in seinem Gesang hervorquellen. Die Kunst ist für ihn nicht, wie sonst für den Dichter, das Ziel, sie ist nur ein Mittel im Dienste der Ideen, für welche er arbeitet.

Daher einerseits die wunderbare Frische und Kraft, die Ursprünglichkeit und Innerlichkeit und andrerseits — dicht neben den größten Schönheiten — viele Geschmacklosigkeiten und Plattheiten. Auch in seinem Stile, sei es Poesie oder Prosa, ist Grundtvig der Mann des lebendigen Wortes.«

Die wissenschaftlichen Werke Grundtvigs sind, trotz vieler genialer und prophetischer Gedanken, jetzt veraltet; er war auch in seiner Wissenschaft zu sehr Dichter. Viele von seinen Gedichten gehören jedoch zu den Perlen der dänischen Literatur, und vor allen Dingen hat das Volk sich seine Volkslieder und prächtigen Kirchenlieder angeeignet. Die religiöse Anschauung Grundtvigs ist noch eine der Hauptrichtungen[1] innerhalb der dänischen Kirche und übt besonders großen Einfluß auf die gebildeteren Bauern und in der Umgebung der Hochschulen aus.

---

[1]) Es gibt drei scharf geschiedene Richtungen: die grundtvigsche (liberal), die innere Mission (pietistisch) und die hochkirchliche oder »dritte« Richtung (orthodox).

Vor allen Dingen knüpft sich aber an Grundtvigs Namen der Hochschulgedanke, der dem ganzen Volke Segen gebracht hat. Diesen Gedanken werden wir jetzt betrachten.

III.
Grundtvigs pädagogische Ideen.
Entstehung des Hochschulgedankens.

Es ist eine unumstößliche Tatsache, daß Grundtvig der Vater des Hochschulgedankens ist. Der Keim zu diesem Gedanken lag zunächst in seiner eigenen genialen Natur. Er hatte eine eigenartige Doppelnatur, indem er einerseits still, in sich gekehrt, grübelnd und kritisch war, andrerseits laut, nach außen gerichtet, voller Teilnahme an den Gedanken und Vorgängen des Tages und der Zeit.

Eine solche Natur eignet sich gut zum Volkserzieher. Aber die Umgebung hat natürlich auch auf die Vertiefung seiner Ideen eingewirkt. Sein eigener Schulbesuch, das Unglück des Landes zu Anfang des Jahrhunderts und der Stumpfsinn des Volkes, endlich als Lichtpunkt die Einführung der Provinzialstände. Auch Fremde haben ihn beeinflußt, so die Engländer während seiner Aufenthalte unter ihnen 1829—31. Aber zunächst in höchstem Grade *Fichte*.

Fichte hat in der ganzen Entwicklung Grundtvigs eine weit größere Rolle gespielt, als man gewöhnlich annimmt und Grundtvig selbst es geahnt hat. Es genügt nicht, zu konstatieren, daß Fichte einen gewissen Einfluß auf Grundtvigs Jugendarbeiten (»Om videnskabelighed og dens frömme« 1807, »Verdenskröniken« 1812) ausgeübt hat. Vielmehr haben Fichtes Schriften, besonders die »Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters« und »Reden an die deutsche Nation« Grundtvig sein ganzes Leben hindurch beeinflußt und haben gewissermaßen bestimmend auf seinen ganzen Charakter und seine Geistesrichtung gewirkt.

Im Anfang des 19. Jahrhunderts fand in der Literatur und Wissenschaft eine lebhafte Wechselwirkung zwischen Deutschland und Dänemark statt. Schon während seines Aufenthaltes in Langeland hatte Grundtvig angefangen, Fichtes Schriften zu studieren, und nahm dessen Gedanken so tief in sich auf, daß sie, als sie nach Jahrzehnten wieder in ihm auftauchten, ganz seine eigenen geworden waren. Grundtvig hat Fichte stets hochgeschätzt, ist sich aber des Einflusses nicht bewußt gewesen, den Fichte auf seine Hochschulgedanken ausgeübt hat.

Fichtes begeisterte Worte konnten auch keinen besseren Boden finden, als bei einer ihm so congenialen Natur wie Grundtvig. Sie haben beide dieselbe hohe, ideale Begeisterung, denselben tiefen, ethischen Ernst. So wie Fichtes Losungen Vaterlandsliebe und Religion waren, wurden sie auch die Losungen Grundtvigs.

Auf diesen zwei Elementen hat Grundtvig sein ganzes Leben aufgebaut, aus ihnen entspringt sein großes Lebenswerk, das noch heutigen Tages von ihnen getragen wird. Und nicht nur in den großen Zügen kann man Fichtes Einfluß spüren, sondern auch in Einzelheiten.

Beide kämpfen für eine nationale und volkstümliche Erziehung, welche die ursprünglichen Anlagen in dem Individuum und in dem Volke sich frei entwickeln läßt und nicht das Volk in verschiedene Klassen spaltet. Beide kämpfen gegen die geistlose Gelehrsamkeit, die bloße Ansammlung von Stoff und gegen die allzugroße Rolle, die das geschriebene Wort auf Kosten des gesprochenen in neuerer Zeit spielt. Ja, an mehreren Stellen drückt Grundtvig sich fast wörtlich wie Fichte aus. Es ist hier nicht der Ort, um größere Parallelen zu ziehen, darum seien nur einige Stellen zum Vergleich erwähnt.

»Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters« (Originalausgabe 1806), S. 184—85, S. 220.

»Reden an die deutsche Nation« (Reclamausg.) S. 58, 74, 92—93, 147, 157—60.

Auf der andern Seite weicht er in mehreren Punkten ganz von Fichte ab. So z. B. legt Grundtvig großes Gewicht auf die Erziehung der Kinder im Elternhaus und wünscht den Eltern Einfluß auf die Schule zu geben, Fichte hingegen fordert, wie bekannt, eine »gänzliche Absonderung der Kinder« von den Eltern (R. a. d. d. N. S. 140).

Es ist auch von Interesse, daran zu erinnern, daß der gemeinschaftliche Unterricht von Knaben und Mädchen und deren Erziehung in Internaten, den Fichte fordert, ganz unabhängig von Fichte für erwachsene Schüler beiderlei Geschlechts an den dänischen Hochschulen durchgeführt ist.

Fichte sagt im Anfang seiner fünften Rede: »Was aber die germanischen Ausländer betrifft, so werde ich nichts dagegen haben, wenn einer unter ihnen wirklich versteht, wovon eigentlich hier die Rede sei, und wenn diesem hernach auch der Beweis gelingt, daß seine Landsleute eben auch dasselbe gewesen seien, wie die Deutschen, und wenn er sie von den entgegengesetzten Zügen völlig loszusprechen vermag.«

Das ist es eben, was Grundtvig getan hat. Doch rechnet Fichte nicht die Skandinavier zu den »germanischen Ausländern«, sondern, wie er zu Anfang der vierten Rede sagt, »die Skandinavier werden hier unzweifelhaft für Deutsche genommen und sind unter allen den allgemeinen Folgen unserer Betrachtung mit inbegriffen.«

Und es hat sich gezeigt, daß Fichtes Ideen — von Grundtvig erfaßt, klarer und bestimmter gemacht, individualisiert und lokalisiert — sichtbare (s. materielle) Frucht bis jetzt eigentlich nur auf skandinavischem Boden getragen haben, wie anregend sie auch damals auf die Deutschen gewirkt haben. Deshalb darf man aber nicht Grundtvig seine Bedeutung absprechen wollen; von wie vielen Seiten er auch beeinflußt worden ist, so war und bleibt er doch der Vater der Volkshochschule. Das ist eben sein Verdienst, daß er alle geistigen Bewegungen,

die auf sein großes Ziel hinlenkten, in sich aufgenommen, sie bearbeitet, erweitert und vertieft hat; er hat ihnen den Stempel seines mächtigen Geistes aufgedrückt, und vor allen Dingen hat er nicht seine Ideen nur auf dem Papier stehen gehabt, sondern er hat für sie gelitten und gestritten, bis sie praktische Gestalt gewonnen hatten und hat sie gefördert sein ganzes Leben hindurch.

Ebensowenig darf aber mit Stillschweigen übergangen werden, daß, wie *Höffding* sagt, »die nationalste Richtung in der dänischen Schule und in dem dänischen Volksleben der deutschen Philosophie einige ihrer bedeutsamsten Ideen verdankt.«

Der Hochschulgedanke hatte also, wie erwiesen ist, schon lange in der Seele Grundtvigs geschlummert, bis er sich 1830 eingehender darüber aussprach (S. 40).

Nach der Einführung der Provinzialstände kämpfte er in einer Reihe von Schriften energisch für seinen Lieblingsgedanken (S. 45 u. folg.)

Diese in den Jahren 1836—47 erschienenen Schriften sammelte Grundtvig selbst in seinem Todesjahre unter dem Titel: »Småskrifter om den historiske höjskole«. Kopenhagen 1872 (Kleinere Schriften über die historische Hochschule). Hierin finden sich verstreut seine pädagogischen Hauptideen in einer sehr kräftigen, eindringlichen, aber oft auch etwas sonderbaren Sprache.

Kein System. Kein fertiges Programm.

Nach diesen Schriften will ich versuchen, die Hauptsumme seiner pädagogischen Ideen zu entwickeln, auch sind, wo nicht anders bemerkt, die Zitate hieraus genommen. Man muß aber bedenken, daß Grundtvig kein Pädagog von Beruf war, daß er kein pädagogisches System aufstellte, sondern nur die großen, grundlegenden Gedanken gab. Er hat denn auch, und zwar absichtlich, kein fertiges, ausführliches Programm für die Hochschule aufgestellt.

»Denn«, sagt er, »was jetzt die Einrichtung der dänischen Hochschule betrifft, so kann ich mich eigentlich gar nicht darauf einlassen, weil es mit allem Menschlichen geht wie mit uns, die wir erst geboren werden müssen, ehe man weiß, welche Mütze unserem Kopf paßt, geschweige, was für ein Maß wir erreichen werden, und was wir mit der Zeit lernen können; deshalb würde ich es gar nicht erwähnt haben, wenn wir nicht durch ‚Die Schulen für den Tod' so verwöhnt gewesen wären, daß wir uns eine Schule gar nicht denken können, deren ganzer sogenannter Lebenslauf nicht schon beschrieben wäre, ehe sie anfängt, was sich vortrefflich machen läßt durch Büchergelehrsamkeit, die nur darin besteht, eine gewisse Anzahl von Vokabeln und Regeln auswendig zu lernen, oder höchstens darin, so feste und leblose Dinge, wie die Bücher es sind, zu durchforschen und nachzuahmen, — das läßt sich aber unmöglich anwenden bei der Lebensentwicklung, die den Stillstand ausschließt und keinen andern Regeln, als den Naturgesetzen folgt, oder bei der Lebensaufklärung, die sich nach dem Leben, wie es wirklich ist, richten muß. Daher kann man wohl sagen, daß bei einer volkstümlichen und bürgerlichen Hochschule in unseren und unserer Kinder Tagen sich, soweit es möglich ist, Gelegenheit dazu finden müßte, sowohl fremde Sprachen, Mathematik und Geschichte zu lernen, als auch sonst alles, worauf der einzelne Lust und Zeit findet sich zu legen, entweder zum Nutzen oder zum Vergnügen.«

Die Hauptsache aber, das Lebendige, das Gemeinsame und das Allgemeine, was die Seele und das Ziel einer solchen Hochschule sein muß, ist: »Die zweckmäßige Entwicklung der Volksnatur und die Belehrung in der Muttersprache zum Nutzen des Vaterlands und zur Freude des Königs. Diesen gegenseitigen Unterricht und die lebendige Wechselwirkung, deren Förderung nach allen Richtungen die Aufgabe und unsterbliche Ehre der Leiter sein wird, — dieses historisch

zu beschreiben, wird schon eine große Kunst sein, denn mathematisch berechnen oder schematisch vorschreiben läßt sich diese Lebensäußerung, Lichtentwicklung und Wärmeleitung keineswegs.«

Damit sind wir nun bei der Sache. Die Seele und das Ziel der Hochschule sind also das Lebendige und Allgemeine und Gemeinsame, die zweckmäßige Entwicklung der Volksnatur und die Belehrung in der Muttersprache. Es soll eine »Schule für's Leben« sein, wo »das lebendige Wort« zu seinem Recht kommt, im Gegensatz zu den »Schulen für den Tod«, d. h. den Lateinschulen, den Gymnasien, ja eigentlich den ganzen Knabenschulen,[1]) welche er unbarmherzig zu vernichten sucht, um seiner »Schule für's Leben« den Weg zu bahnen.

Angriffe auf die Knabenschulen.

Die Schule für den Tod, sagt er, kennen wir leider nur zu gut, ja, nicht nur diejenigen kennen sie, die in eine solche Schule gingen, die ihre Ehre darein setzt, auf den toten Sprachen zu ruhen, und die bekennt, daß grammatikalische Vollkommenheit und lexikalische Vollständigkeit das Ideal sind, dem sie sich auf Kosten und mit Aufopferung des Lebens zu nähern strebt. Nein, die Schule kennt in Dänemark das ganze Volk, denn eine Schule für den Tod ist ohne Ausnahme jede, die mit Buchstaben anfängt und mit Bücherkenntnis endet, große oder kleine, folglich alles, was viele Jahrhunderte lang »Schule« genannt wurde, alles, was noch so genannt wird. Tot sind nämlich alle Buchstaben, »ob sie auch mit Engelshänden und Sternenfedern geschrieben wurden«, tot ist jegliche Bücherweisheit, die nicht im Leser mit

---

[1]) Über Mädchenschulen hat Grundtvig sich nicht direkt ausgesprochen. Bis 1850 zehrte man von dem Schulplan von 1797. Der Plan von Madvig (1850) wurde 1871 verbessert, mit größerer Berücksichtigung der Realfächer, größtenteils durch den Einfluß der Grundtvigianer.

einem entsprechenden Leben verschmilzt, und geisttötend sind nicht nur die Mathematik und die Grammatik, sondern alles Kopfzerbrechen für den Menschen im Kindesalter, ehe das Gehirn mit dem übrigen Körper recht entwickelt ist, und ehe das Leben, das innere sowohl als das äußere, uns soweit bekannt ist, daß wir es in der Beschreibung wieder finden und eine natürliche Begierde fühlen, über seine Bedingungen aufgeklärt zu werden. Wenn man daher die Ordnung und Ruhe, die Bedachtsamkeit und Klugheit des Alters den Kindern einpflanzen will, so impft man in ihre Seele und ihren Körper nur den Tod der Altersschwäche ein. Bei vielen von ihnen zerstören wir die ganze Lebenskraft, so daß sie schon als halberwachsene Jünglinge wie Schatten dahinschwinden; durch alles das arbeiten wir darauf hin, die menschliche Natur zu zerrütten und dadurch ihren Gesetzen zu trotzen.

Das ist, wie er sagt, nicht nur eine »Grille« bei ihm, auch nicht eine traurige Beobachtung von kundigen und menschenfreundlichen Ärzten (besonders in England und Amerika), sondern eine durchgreifende Wahrheit, die die tägliche Erfahrung und alle Blätter der Weltgeschichte jedem offenen Auge offenbaren und bestätigen.

Der Grundfehler, aus dem »diese unsere Schulraserei für Knabengelehrsamkeit« hergeleitet werden muß, ist der eingebildete Gegensatz zwischen Seele und Körper, wonach man glaubt, das, was der Körper verliert, müsse die Seele gewinnen.

Dieser Gegensatz stimmt, ebensowenig wie seine Folgen, überein mit dem Geiste des Christentums, sagt er mit einem Seitenhieb auf die Pietisten. Nur der Buchstabe und der Schatten des Christentums haben dazu gedient, dieses Vorurteil aufrecht zu erhalten und zu heiligen, indem unsere Väter, wenn die Schule uns ins Grab legte oder doch wenigstens unsere gesunde Menschennatur verpfuschte und unsere Lebenskraft verzehrte, sich damit trösteten, es wäre nur der Körper, der getötet, nur

unsere ganz verdorbene Natur, die mißhandelt würde, und daß, wenn wir nur unser Buch und unsere Bibelsprüche gelernt hätten, wir dadurch einen Freibrief für das ewige Leben erlangt hätten, zu dem der zeitliche Tod eben der einzige Weg und der wünschenswerteste Übergang sei. Dieser Aberglaube unter einem christlichen Scheine drückt oder tröstet in unseren Tagen freilich wenige, sondern was unsere Väter besonders demjenigen Christentum zuschrieben, das aus Büchern gelernt und den Kindern aufgenötigt werden konnte, das schreibt man jetzt gewöhnlich jeder Büchergelehrsamkeit und dem mechanischen Nachdenken zu und behauptet, daß es ein ewiger Gewinn für die Seele ist, wie nutzlos, ja sogar schädlich sie sich auch in der Tat erweisen mögen sowohl für die Seele als für den Körper, für alle Tüchtigkeit, zu der das Menschenleben beanlagt worden ist, für all die Wirksamkeit, worauf nach dem Willen der Vorsehung und nach der Beschaffenheit unserer Natur unser Frohsinn und gesunder Verstand augenscheinlich beruhen.

Wo aber diese »unnatürliche Parteilichkeit für den Tod« herrscht, wird es wohl nichts nützen, das Leben schwarz auf weiß zu verteidigen oder die Todsünden der Schule herzuzählen; diejenigen aber, die entweder durch natürliche Stärke oder durch besonders günstige Umstände genug Lebenskraft bewahrt haben, um die Krankheit durchzumachen, und die sehen, wie die Schule darauf hinarbeitet, die letzten Reste unserer herrlichen Natur zu zerrütten, die können nicht anders als bezeugen, ermahnen und warnen, erst mündlich und durch Beispiel, soweit sie können, dann aber mit der Feder, um zu beweisen, wie tot und machtlos die Buchstaben sind, für welche man das Leben der Kinder aufopfert und wovon man ewige Früchte erwartet.

Man sieht schon, daß Grundtvig der »Knabengelehrsamkeit« nicht gut ist, indem er behauptet, daß kein Alter so wenig für geistige Einwirkung geeignet ist, wie das vom 14. bis zum 18. Jahre. Eine einseitige

Beschäftigung mit den Büchern macht die Knaben kritisch, blasiert und wichtigtuerisch; sie fühlen sich schon als junge Gelehrte, während ihre Geistes- und Lebenskraft versiegt. Denn wenn man aus »diesem verwegenen Knabenscherz« mit den Hauptsprachen und den Meisterwerken des Altertums, im Grunde eigentlich nur mit den Schattenbildern von allem was hoch und tief, groß und klug in der Welt des Geistes ist, noch verhältnismäßig glücklich davonkommt, ohne Stumpfsinn für alles Geistige, ohne die kindische Einbildung, in der Grammatik den Stein des Weisen gefunden zu haben und ohne Verachtung für seine eigene Muttersprache, Volkseigenart und für seine ungelehrten Landsleute, alles als Roheit und Barbarei anzusehen, so hat man doch seine besten Jahre verloren, in denen man vertraut werden konnte und sollte mit dem Menschenleben und mit der Muttersprache, mit derjenigen Beschäftigung des täglichen Lebens, zu der man besonders Lust und Gelegenheit hätte. Und dann hat man doch so viele Lebenskraft zugesetzt, daß es eine große Frage ist, ob man genug behalten hat, um das Versäumte, soweit wie möglich, nachzuholen und ein tüchtiger, tätiger Ehrenmann zu werden in irgend einer anderen Stellung als der des Schulmeisters, welche Dänemark keineswegs alle unterbringen und erhalten könnte, wenn sie auch dieser Stellung nachstreben. Sollten die Knaben dieses Alters überhaupt in die Schule gehen, so sollte es nur sein, um in den naturwissenschaftlichen Fächern unterrichtet zu werden, in denen ihnen gelehrt wird, ihre Augen zu öffnen und zu gebrauchen. Auch die »Bürger- und Realschule«, die doch mehr die Knaben zu praktischen Arbeitern, Handwerkern und Kaufleuten ausbilden soll, erfüllt ihren Zweck nicht, weil sie zu einseitig ist und zuviel Gewicht auf die Mathematik legt.

Das sogenannte Realschulwesen hat dieselben Grundfehler wie die Lateinschulen: »Es begünstigt wissenschaftliche Pfuscherei auf Kosten aller nützlichen Beschäftigungen und es will die Kinder in weise Greise verwandeln.

Keinen dieser Fehler darf eine Hochschule haben, denn überall hat man mehr als genug wissenschaftliche Stümper, altkluge, mürrische, langweilige Knaben und bekommt deren noch täglich mehr. Selbst wenn man alles tut, um sie los zu werden, so muß man doch einmal aufhören sie in Massen zu prägen.«

Aber — und hier erreicht sein Radikalismus den Höhepunkt — Grundtvig will gar nicht versuchen, die Knabenschule zu reformieren oder umzubilden. Er verwirft sie ganz einfach; die Knaben sollen gar nicht in die Schule gehen. Wenn wir uns das Knabenalter als die richtige Zeit der Aufklärung denken, sagt er, so verschiebt sich unser ganzer Gesichtspunkt; wir sollen im Gegenteil darnach streben, die geistigen Kinderjahre bei den Knaben so lang wie möglich zu verlängern und in den Schulen tut man das nicht. Also weg mit den Knabenschulen.[1])

»Denken wir uns die Lateinschulen weg, denken wir uns, daß alle Knaben, soweit wie möglich in ihrer Heimat und Gottes freier Natur heranwachsen, in lebendiger Wechselwirkung mit dem Volk, zu ein oder der andern, für das tägliche Leben nützlichen Beschäftigung heran-

[1]) Unter Knaben versteht Grundtvig, weit umfaßt, solche im Alter von etwa 12—18 Jahren. Für die eigentlichen Kinderschulen hat er große Sympathie, nur war er mit den damaligen nicht zufrieden (auch nicht mit den Verbesserungen von Monrad 1856). Er stellt auch hier als Hauptsache auf: »Die Entwicklung der Phantasie und des Gefühlslebens durch Sagen, Geschichte und vaterländische Dichtungen in Verbindung mit christlichem Einfluß durch Biblische- und Kirchengeschichte, alles mündlich mitgeteilt und mit Gesang verbunden.« Gedächtniskram bleibt Nebensache. Und er betont, im Gegensatz zu Fichte, das Recht der Eltern, für den Unterricht ihrer Kinder nach eigenem Gutdünken zu sorgen. Angeregt durch Grundtvig errichtete *K. Kold* 1852 seine erste*) Freischule für Kinder, und die Freischulen blühten eine Zeitlang empor und übten einen erfrischenden und verjüngenden Einfluß auf die Staatsschulen aus.

*) Unter Freischule versteht man in Dänemark eine von Staat und Kirche unabhängige Schule.

gebildet werden, so daß selbst die, die von Kindesbeinen an am besten zum Kopfzerbrechen geschaffen scheinen, doch auch gelernt haben, ihre Hände zu gebrauchen.«

An einer andern Stelle heißt es: »Die einzigen guten Knabenschulen, von denen ich eine Vorstellung habe, sind die Häuser von tüchtigen, tätigen Bürgern, wo die Knaben sowohl die Lust als auch den rechten Griff für die Beschäftigungen bekommen, die sie später treiben sollen, während jede Einsperrung in scholastische Besserungshäuser der reine Verderb für das praktische bürgerliche Leben ist: Die Einimpfung von Schmeichelei, Faulheit, Unbeholfenheit, Bücherwurmwesen und allen bürgerlichen Untugenden.«

Aus diesen und anderen Stellen geht hervor, daß die Knaben in den Übergangsjahren, anstatt in der Schule zu sitzen, ihre Zeit mit körperlicher Arbeit zubringen sollten und vor allen Dingen damit, ein nützliches Handwerk zu lernen und außerdem mit Körperübungen, wie Turnen, Exerzieren, Schwimmen usw.; und im übrigen sich bekannt machen sollten mit dem Natur- und Menschenleben. Und dann erst kam ihre eigentliche Lehrzeit vom 18. bis 25. oder gar 30. Lebensjahr, der eigentlichen Blütezeit und Schaffenszeit und da sollte die Hochschule fertig dastehen, um die Jugend aufzunehmen.

Es heißt in einem ersten Entwurf zu den ersten Geschichtsvorträgen in »Mands Minde«: »Lassen wir es bis auf weiteres dahingestellt sein, was mit dem Knaben, dem es schwer genug fällt, sich in der äußeren Welt zu orientieren, in Beziehung auf die geistige Aufklärung des Lebens ausgerichtet werden kann, und lenken wir unsere Augen auf die Jugend als das rechte Aufklärungsalter, dann bekommen wir den rechten Begriff von unserer Aufgabe, die gewiß schwierig genug zu lösen ist, aber auf deren Lösung hinzuarbeiten es ganz anders der Mühe wert ist. Wo wir nämlich bei der Jugend eine sklavische Denkweise, Unzugänglichkeit für neue Gedanken oder doch Angst davor finden, oder wo wir Affen- und

Papageiennaturen oder alle Tugenden und Untugenden eines Bücherwurms finden, da wissen wir, daß alle Bestrebungen des Geistes, seine helle Lebensanschauung mitzuteilen, vergeblich sein werden. Andrerseits lehrt uns die Erfahrung bald, daß eben die hellen und aufgeweckten Köpfe und die feurigen, leicht entzündlichen Naturen in ihrer Jugend sehr schwer zu behandelnde Leute sind, sie lassen sich trotz aller Liebe und Kunst nur eine flüchtige Aufmerksamkeit abgewinnen und haben einen starken Widerwillen gegen jedes Einsperren in Schulgebäude und Auditorien; und eben für diese Jugend sollten wir doch all unsere Netze ausspannen, sie ist es, die lebendig zu fangen wir uns bestreben müssen, ebenso wie wir sie dazu bewegen müssen, entweder freiwillig zur Fahne des Geistes zu schwören, oder doch ihr Ehrenwort zu geben, nicht gegen sie die Waffen zu tragen. Ja, diese Jugend ist es, die in jedem Stande, in jeder Stellung die Lebenskraft eines Volkes ausmacht, die dazu berufen ist, den Nachkommen ihre Richtung und der nächsten Zukunft ihr Gepräge zu geben; es ist diese teure Jugend, die viele Geschlechter hindurch entweder unterdrückt oder irre geleitet wurde, die bald in Ausschweifungen die Kraft zu männlichen Taten verlor und bald in blinder Unbesonnenheit sich selbst und ganze Völker unglücklich machte. Es ist diese Jugend, die zu gewinnen wir uns bestreben sollen, nicht für uns selbst oder unsere besonderen Anschauungen, nicht für irgend eine abgeschlossene Ordnung der Dinge oder der Gedanken, sondern für das Leben, das edle, tätige Menschenleben, gleich edel in jeder äußeren Stellung, wenn es sich nicht nach der Stellung, sondern nach dem Geist richtet, der frei über allen schwebt; es gilt die Jugend zu gewinnen für ein solches Leben und sie aufgeklärt und verklärt zu sehen über die Lust dieses Lebens, daß sie die wunderbaren Gesetze für diesen Lebenslauf verstehet, welchen das Leben, wie regellos es auch in seiner Freiheit scheint, doch unveränderlich verfolgt.«

Wünscht man nun also eine volkstümliche Hochschule, wo es frei und lebendig zugeht, so daß die Volksjugend dazu angeleitet wird, ihre Kräfte, ihre Stellung, ihre Muttersprache kennen und schätzen zu lernen und am vorteilhaftesten zum allgemeinen Besten zu benutzen, auch über die ganze äußere und innere gegebene Natur, um die sich alles dreht, belehrt zu werden, dann kann man, sagt Grundtvig, die Knabenschule ihrem Schicksal überlassen. Man kann dann sicher sein, die Jugend zugänglicher, kräftiger und bildsamer in natürlicher Richtung zu finden, also hoffnungsvoller, je weniger sie mit der Knabenschule zu tun gehabt hat, und je fröhlicher sie unter einer nützlichen, aber leichten Tätigkeit im vollen Besitz ihrer seelischen und körperlichen Kräfte herangewachsen ist.

Kampf für die Muttersprache und für das Volksleben gegen das Latein und alles Fremde.

Grundtvig wollte also die Knabenschulen und vor allen Dingen die Lateinschulen ausgerottet haben, denn sie verpfuschen nicht nur die sie besuchenden Knaben, sondern sie sind eine Gefahr für das ganze Land durch ihre Begünstigung des Lateins und alles Fremden auf Kosten der Muttersprache.

»Ein Volk ohne Muttersprache ist wie ein König ohne Reich«, sagt er, »kein Reich kann blühen, wo nicht die Muttersprache in ihrer besten und kräftigsten Gestalt recht eigentlich herrscht.«

Er weist dann historisch nach, wie die Muttersprache am Ende des Mittelalters um ein Haar ausgestorben wäre, bis dann die Reformation kam und »das Latein wie einen bösen Geist aus der Kirche heraustrat«, denn das war gerade das Volkstümliche und bürgerlich Wohltuende bei der Reformation, daß sie die Muttersprache in ihre natürlichen Rechte einsetzte; aber nur in England geschah dies einigermaßen vollständig, denn in Deutschland und Däne-

mark bekam das Latein die Herrschaft in der Schule, und weil die Schule wieder die Kirche beherrschte, und die Muttersprache nicht wie in England an einer freien und öffentlichen Volksstimme eine Stütze hatte, sank sie notwendig wieder in Geistlosigkeit und Verachtung hinab, worin das 18. Jahrhundert sie vorfand.

Dieses ganze Jahrhundert hindurch strebte sie freilich darnach, sich mit der Feder geltend zu machen und kam dadurch allerdings auf dem Papier zu Ruhm und Ehre. Das war aber auch alles und mußte notwendigerweise alles bleiben, wenn nicht entweder (wie in England) sich das Leben unabhängig von der Schule entwickeln konnte, oder die Muttersprache wirklich die Herrschaft in der Schule bekam. Deshalb führte man sie im 18. Jahrhundert auch in gewissem Grade in allen Schulen ein, aber keineswegs als Herrin, sondern nur als Magd; in den Gelehrtenschulen als Magd des Lateins, in allen Schulen als Magd der Buchstabenschrift, die doch im besten Fall nur der Schatten der Muttersprache ist, der dem Körper folgen, ihn aber nicht beherrschen soll. Unter solchen Umständen, sagt er, sieht es wirklich verzweifelt aus, denn die Kluft zwischen dem gemeinen Mann und dem Büchergelehrten ist dadurch Jahrhunderte lang zu einer bodenlosen Tiefe geworden und ganz besonders in Dänemark. Grundtvig behauptet, daß in keinem andern Teile der sogenannten gebildeten Welt die studierten Leute, welche natürlich in Schulsachen das Wort führen, ihre Muttersprache und deren Literatur so wenig kennen wie in Dänemark, — aber das ist kein Wunder, sagt er, denn wenn die Kinder, die die Wissenschaften treiben sollen, erst 9—10 Jahre alt sind, so betrachtet man sie gewöhnlich als so ausgelernt in der Muttersprache, daß man kaum weiß, zu wievielen fremden Sprachen sie jetzt fähig sein müssen, und man betrachtet es naiverweise als eine Armut der Muttersprache, wenn die »erbärmlich unwissenden Knaben« darin keine Worte finden, um ihre fremde Weisheit auszudrücken.

Mit Bruchstücken von zwei bis drei toten und ein paar lebendigen Sprachen, besonders aus deren Grammatik und, soweit die Schule herrscht, ohne ihre Zeit darauf »verschwendet« zu haben, die Werke eines einzigen dänischen Schriftstellers gelesen zu haben, kommen jetzt die Jünglinge zur Universität. Dort betrachtet man es natürlich als ein »Abschweifen«, das die gefährlichsten Folgen haben kann, wenn der Student sich auf das legt, was uns allen als Mensch (und Dannemand) am nächsten liegt, anstatt sich aufs Examen und immer wieder aufs Examen vorzubereiten, wo nicht die Frage nach der Muttersprache und der natürlichen Entwicklung ist, sondern nach dem, was in allerlei, teils fremden, teils »entsetzlichen« dänischen Büchern steht. Wenn dann der akademische Kursus zu Ende ist und der Kandidat es schwarz auf weiß hat, daß seine Bildung für ihn selbst und andere genügt, dann werden die meisten denken, »daß es ihnen höchstens noch an einer Braut zur Abwehr der Langweile aller Wissenschaft und an einer Versorgung zum Lohne für ihre lange Mühe fehlt«, während die wenigsten »die Lust, den Mut und die Kraft dazu haben werden, wieder klein zu werden, um natürlich zu wachsen, was sie doch offenbar müssen, wenn sie jemals lernen sollen, was die Muttersprache taugt, oder was man in dänischen Büchern finden kann.«

Ja, die dänische Sprache ist nicht nur vernachlässigt, sondern verkannt und geradezu mißhandelt worden. Freilich hat man auch weder in Deutschland, England und Frankreich, noch in Italien die Muttersprache so hoch geschätzt, wie sie es im Menschenleben wert ist, aber dort haben doch die natürliche Eigenliebe, die große Zahl der Bevölkerung und viele andere Umstände verhindert daß man die Muttersprache geradezu herabwürdigte, wie es die Dänen getan haben, als sie »sie recht mit Absicht in den Schulen kreuzigten und es darauf ankommen ließen, ob sie selber die Kraft hätte von den Toten aufzuerstehen, sonst sollte sie tot und machtlos bleiben bei

allen studierten Leuten, d. h. bei den Lehrern und Leitern des Volkes.«

Soweit die Weltgeschichte zurückgeht, wird die Behandlung nicht ihres Gleichen finden, welche die dänische Muttersprache in »der wissenschaftlichen Zeit« (c. 1620 bis 1720) erlitten hat, und zwar nicht von einem fremden, unbarmherzigen Volke, das sie tyrannisch beherrschte, sondern von ihrem eigenen Volke, das wie verhext war, so daß es ein großes Wunder ist, »daß die dänische Muttersprache nicht gesunken und entartet und zu einem solchen Unkraut verdorrt ist, wofür die Deutschen sie halten; sie hat aber auch jetzt die liebevollste und sorgfältigste Pflege nötig, wenn nicht dieser unser uralter Stammbaum — trotz einzelner, üppiger Gipfeltriebe — täglich mehr hinsterben und vergehen soll.«

Und weil die Muttersprache eines Volkes der lebendige Ausdruck seiner ganzen Eigentümlichkeit ist, und alles, was man bei den größten Geistern eines Volkes Originalität nennt, in der Muttersprache wurzelt, deshalb steht das gesamte Volksleben auf dem Spiel, wenn die Muttersprache unterdrückt und geringgeschätzt wird und man sie dazu herabwürdigt, nur für greifbare und alltägliche Dinge gebraucht zu werden und sie in der Gelehrtenschule nur dazu mißbraucht, fremde, besonders tote Sprachen hereinzuschleppen und man sie immer wieder geißelt, weil sie sich zu plump nach den fremden Feinheiten ausnimmt. Die notwendige Folge davon ist, daß nur wenige Leute oder gar keine verstehen, ihre Muttersprache mündlich oder schriftlich zu gebrauchen, außer als den Schatten einer fremden Sprache, und dann ist die Muttersprache »tot und begraben und spukt nur noch als eine verdammte Seele.«

Ein sehr nüchterner Sprachforscher, sagt er, hat auch prophezeit, daß, wenn die dänische Sprache nicht bald durch ein Wunder gerettet wird, sie bald »eines Todes sterben wird«, und davon kann sich jeder, der Ohren hat, täglich überzeugen. Man hört z. B. sehr selten einen Dänen

über etwas Übernatürliches, sei es nun im Himmel oder auf der Erde, in seiner Muttersprache frei und fließend reden, »und wenn die Muttersprache fließt, ist sie viel eher Wasser oder Tinte ähnlich, als Wein oder Öl«, und deshalb hört das Volk selten ein Wort über etwas Unsichtbares, welches ihm lebendige Vorstellungen gibt oder tief zu Herzen geht und vergißt daher allmählich den ganzen bildlichen, geistigen und herzlichen Teil der Muttersprache mit ihren alten Liedern, Sprichwörtern und Redensarten und sinkt dann zum Tier herab.

Alles das machen nach Grundtvigs Meinung die Lateinschulen mit ihrer toten Büchergelehrsamkeit. Es gilt daher, jetzt oder nie, die Muttersprache wieder zu Gnaden aufzunehmen, denn noch hat das Volk nicht alles vergessen, noch kann es wieder »echt dänisch« werden, und mit ihm ist auch das Reich gerettet, ob auch »die Handvoll von sogenannten Aufgeklärten und Gebildeten allzu lateinisch, zu deutsch, zu französisch oder zu spanisch, geworden ist, um einfache Dänen zu sein«.

Es ist noch Zeit, wenn wir aber noch länger darnach streben, das Volk zu uns in unsere luftige Leere »emporzuheben,« anstatt uns in die Lebensfülle des Volkes zu versenken, dann ist alles unwiederbringlich verloren und die dänische Hochschule wird in jeder Hinsicht das Schicksal des Volkes und des Reiches entscheiden. Denn das einzige Verteidigungsmittel gegen »eine unnatürliche und tyrannische Schule« ist eine freie und natürliche Schule und die einzige Weise, durch die das Volk seine geistige Selbständigkeit gegen eine falsche Aufklärung, die auf Büchern und toten Sprachen beruht, aufrecht erhalten kann, ist d i e, nach wahrer Aufklärung, die aus dem L e b e n und dem lebendigen S c h u l g e b r a u c h der Muttersprache entspringt, zu streben. Das geschieht aber nur gründlich, wenn man eine volkstümliche Hochschule errichtet, wo man nicht darnach fragt, was in den Büchern der Griechen oder Römer steht, oder nach dem, wozu der Einzelne Lust oder Neigung fühlen könnte, »sondern nur

nach der Natur, nach dem gegenwärtigen Zustand und der natürlichen Verbesserung und dem Fortschritt des Volkes, des Vaterlandes und der Muttersprache, und wo diese, jedem Bürger am Herzen liegenden Sachen nicht als Gegenstände eines toten und unfruchtbaren Lernens behandelt, sondern in lebendiger Wechselwirkung zu Tage gebracht werden«.

Ich möchte darauf aufmerksam machen, daß Grundtvig, wenn er über Dänisch und Latein spricht, nicht spricht, wie der Blinde über die Farben, sondern mit ungewöhnlicher Kompetenz. Er ist ein Schriftsteller, der das vorzüglichste und kräftigste Dänisch schreibt, und seine Fertigkeit im Latein hat er bewiesen durch seine Übersetzung von Saxo, auch setzte er bei einer Doktorpromotion 1836 das ganze Auditorium durch seine Fertigkeit im Lateinsprechen in Erstaunen. Zur Vorbereitung auf seine Predigten benutzte er immer das Neue Testament im griechischen Urtext und als er ungefähr 50 Jahre alt war begann er, Neugriechisch zu lernen. Er war ein Bewunderer der Griechen, haßte aber die Römer. Man darf also nicht annehmen, daß er die klassische Bildung geringschätzte, sondern nur die Art und Weise, in der sie in den Schulen getrieben wurde. Er war selbst ein hervorragender Gelehrter, eifrig und tüchtig in den Wissenschaften. Wissenschaftlichkeit und Bildung sind aber für Grundtvig nicht dasselbe. Er will, daß alle, soweit wie möglich, Bildung haben sollen, die Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten soll ausgefüllt sein; Wissenschaft hingegen ist nur für wenige. Er haßt geradezu alles wissenschaftliche Pfuschen und will um jeden Preis ein »gelehrtes Proletariat« vermeiden. »Wahre Gelehrte, die ihre Vorgänger übersehen und ihre Nachfolger auf den Schultern tragen, wachsen in keinem Lande unter der Sonne wie Pilze hervor.« Alle die sogenannten »wissenschaftlichen Nachbeter, Nachschreiber und Nachahmer, die weiter nichts sind, sind von keinem Nutzen und wenn ihre Zahl Legionen wäre, sondern eine Landplage. Jedes

Volk und jedes Reich muß sich wohl hüten die sogenannte Aufklärung, durch welche jede kleine Person lernt, sich selbst, ihre Gedanken, ihre Ehre, ihren Vorteil, ihre Vergnügungen als den Mittelpunkt zu betrachten, um welchen sich alles drehen muß, die lauter Narren, Diebe, Schelme und Tyrannen ausbrütet, mit Fleiß zu verbreiten.«

Wenn man erst den falschen Begriff von Wissenschaftlichkeit als bloßes Lesen, Lernen und Bücherkenntnis aufgibt, dann wird man auch die »verzweifelte Knabengelehrsamkeit« aufgeben.

Es ist nämlich ein Vorurteil, daß die Bücher notwendigerweise die Menschen klüger machen, daß sie desto mehr erreichen, je mehr sie lesen und je mehr Mühe sie sich geben, jeden Buchstaben sich zu merken. Dieses Vorurteil ist durch die Lateinschulen sehr fest eingewurzelt, und doch ist es einleuchtend, sagt er, daß jedes Lesen und alle Gelehrsamkeit, die uns nicht Verständnis für das Menschenleben, das wir alle durchleben müssen, gibt, unnatürlich und unnütz sind, »nur Futter für kindische Eitelkeit«; daß man unmöglich ein Leben, das man noch gar nicht kennt, verstehen lernen kann, daß erst derjenige, der eine Zeit lang gelebt und das Leben an sich und andern beobachtet hat, die Bücher verstehen kann, die das Leben beschreiben — die Bücher, die das nicht tun, sollen eingestampft werden.

Ebenso klar ist es, daß der Knabe durch Frühreife und Überfütterung sowohl fürs Leben als fürs Lernen verdorben wird, »denn die Flügel, auf denen seine Seele sich emporschwingen und seine Worte sich bewegen sollten, werden an der Wurzel abgeschnitten, um schlechte Federn daraus zu machen, anstatt Blut wird Tinte in seine Adern geleitet, so daß die Lebensquelle verstopft wird, und weil die Herzkammer in ein Tintenfaß verwandelt ist, wird die Phantasie geknechtet und das Gefühl durch eine unzeitige Reflexion verdunkelt, und es ist eine seltene Ausnahme, daß die menschliche Natur stark

genug ist, um diese künstliche Lähmung, die nie ganz überwunden wird, durchzumachen. Weit davon entfernt, auf diese Art ganz besonders weise Leute hervor zu bringen, lehrt die tägliche Erfahrung, daß wenn Kinder altklug werden, es nur recht und billig ist, wenn sie als Männer kindisch werden, denn Knabenverstand und kindisches Selbstbewußtsein findet man bei keiner Art von Leuten so häufig, als bei denen, die von Kindesbeinen an Mathematiker und Philologen waren.«

Angriffe auf die Knabenschulen als Pflanzschulen für Beamte und Bürger.

Die Schulen und ganz besonders die Lateinschulen sind also, als für das Volk und die Sprache schädlich, ganz zu verwerfen, und außerdem erfüllen sie nur sehr schlecht ihre eigentliche Bestimmung: »dänische Beamte auszubilden,« jedenfalls sind sie dazu nicht notwendig. Grundtvig tut scherzend so, als wagte er nicht zu entscheiden, ob »die Einsperrung in ein solches Kinderhaus bei so schmaler Kost wie Tinte und Papier, unentbehrlich oder doch sehr dienlich sei für zukünftige Prediger, Amtmänner, Vögte und andere Beamte«.

In Dänemark ist überhaupt mehr als anderswo »der klassische Erdboden« als das Vaterland der Gelehrten und das Latein für ihre Muttersprache angesehen worden, so daß man nicht Student werden kann ohne lateinische Aufsätze zu machen, oder dänischer Prediger ohne Latein schwatzen zu können.

In »Bön og begreb om en danske höjskole i Sorö«[1]) sagt er, selbst wenn man die ganze Knabengelehrsamkeit und die törichten »Gedächtnisproben« (die Examina) nicht ganz abschaffen will, so könnte man doch wenigstens eine Beschränkung des Lateins machen und ganz besonders

[1]) Diese Schrift hat Grundtvig merkwürdigerweise nicht in seine gesammelten Hochschulschriften aufgenommen, und sie wird deshalb oft übersehen.

die lateinischen Aufsätze über Bord werfen. Denn Latein ist für die Knaben langweilig und unverdaulich, und wenn das nicht, so ist es unsittlich und gottlos, königs- und volksfeindlich, »Gift für kindliche Seelen«, und das kann sehr traurige Folgen haben, so lange alle »königlichen« Beamten aus den lateinischen Pflanzschulen hervorgehen. Man sollte dann viel mehr Gewicht auf Isländisch und Griechisch legen, aber natürlich ganz besonders auf die Muttersprache, »die selbst für die Gelehrtesten unter uns, geschweige denn für die praktischen Beamten die feste und lebendige Grundlage der Entwicklung und Bildung sein muß«.

Sei es nun, daß die klassische Bildung notwendig ist oder nicht — Grundtvig persönlich meint natürlich, daß sie vollkommen überflüssig ist —, so ist doch eines notwendiger als alles andere, nämlich, daß die Beamten eine gründliche Kenntnis ihrer eigenen Sprache, ihres eigenen Volkes und Landes haben, wenn sie nicht das Wohl und die Wünsche des Volkes verfehlen sollen. Es ist für einen dänischen Beamten viel nötiger, gutes Dänisch zu können, als schlechtes Latein, und viel nützlicher, seine Stellung auszufüllen, als den besten lateinischen Aufsatz schreiben zu können.

Eine lebendige Kenntnis des Volkes und des Landes, wie diese jetzt sind, was sie früher waren und wahrscheinlich werden können, eine solche Kenntnis ist jetzt und in der nächsten Zukunft doppelt nötig, weil erst die lateinische Schule und das päpstliche Recht während vier Jahrhunderten, dann die lateinische Schule und das römische Recht während drei Jahrhunderten »die Volkskraft geschwächt, das Volksleben verstimmt, die Gesetzgebung verwickelt und aufgebläht, die Freiheit des Volkes und des Königs beschränkt haben und bei allen, Hohen und Niedrigen, der Natürlichkeit des Gedankenganges und der Reinheit der Muttersprache Abbruch taten«.

Das einzige Heilmittel ist und bleibt »eine königliche dänische Hochschule«. Und wäre sie nicht für andere

notwendig, so wäre sie es doch für »die Lateiner von Kindesbeinen an«, denn wenn diese Dänisch denken, sprechen und handeln sollen, so müssen sie auf einer Hochschule Gelegenheit dazu bekommen, in lebendige Berührung und Wechselwirkung mit einigen gleichaltrigen Gefährten zu kommen, die nur Dänisch können, aber aus Erfahrung einen größeren oder kleineren Teil ihres Vaterlandes, des Volks- und Bürgerlebens weit anders kennen, als es in Büchern, besonders in lateinischen, beschrieben wird.

Grundtvig ist zwar überzeugt, daß es sehr schwierig sein wird, die Lateinschulen und die Knabenschulen abzuschaffen, die übrigens auch ein Hindernis für die Errichtung der Hochschulen sein und sie jedenfalls in die Länge ziehen werden, denn man wird natürlich behaupten, daß der Hochschule notwendig eine Knabenschule vorausgehen muß. Die Schwierigkeit der Abschaffung der Knabenschule und der Errichtung der Hochschule hat verschiedene Ursachen. Erstens »Die honette Ambition«,[1]) zweitens »der Dänen natürliche Schwäche in der Logik« (sie glauben trotz täglicher Erfahrung und starker Gegengründe, daß ihre Logik durch Grammatik und Mathematik gestärkt wird), und endlich ist man drittens so abhängig von allem Fremden, daß »die Gebildeten in der Regel viel besser wissen, wie alle Departements in Frankreich und alle Gouvernements in Rußland heißen, als wo Thy und Salling zu finden sind, und beinahe sogar den Russen und den Polen um Verzeihung bitten, daß sie nicht ihre Sprache sprechen können, während sie es lächerlich finden würden, wenn ein Fremder eine Entschuldigung dafür machte, daß er ihre eigene nicht sprechen kann«. Und wenn die Rede ist von Aufklärung, Bildung, Schulwesen, Studium, Gelehrsamkeit usw., dann ist das dänische Volk seit wenigstens 300 Jahren daran gewöhnt, seine Gedanken

---

[1]) Titel einer Holbergschen Komödie, worin er die eingebildete Vornehmheit geißelt.

darüber »durch Gelegenheit oder durch die Post« von auswärts zu bekommen, besonders aus Deutschland. Und doch zeigt, sagt er, die Geschichte, welche Höhe die Griechen erreicht haben, ohne irgend eine andere Sprache, als 'ihre eigene zu kennen. Die Kraft eines Volkes liegt in dem Volke selbst und wird nur durch die Vaterlandsliebe erlangt.

Und das eine ist doch klar, daß der Däne nicht durch lateinische Grammatik und Aufsätze und durch den Schulbesuch vertraut wird mit dem Volke und der Muttersprache. Also gibt es offenbar eine Lücke in unseren Bildungsanstalten für dänische Beamte, die tätig in das Volks- und Bürgerleben eingreifen sollen, und diese Lücke kann nur durch eine volkstümliche Hochschule ausgefüllt werden, wo die Muttersprache die Alleinherrscherin ist.

So wenig aber die Lateinschulen dazu geeignet sind, tüchtige Beamte zu schaffen, ebenso wenig eignen sich, wie gesagt, die Bürger- und Realschulen mit ihrer »mathematischen Knabengelehrsamkeit« dazu, tüchtige Bürger und Handwerker zu schaffen. Denn die Erfahrung hat gezeigt, daß wenn man seine Knabenjahre in einer Schulstube mit Büchern und Tafeln, Feder und Tinte und allerlei Narrenpossen verlebt oder vergeudet und »im ganzen ein verzärteltes und faules Leben auf Kosten anderer geführt hat«, dann ist es keine leichte Sache, sich alles Bücherwurmwesen aus dem Kopfe zu schlagen und mit der Alltagskleidung auch den Fleiß anzuziehen, mit Lust und Liebe Hammer und Zange, Axt und Säge, Taue oder Teertonnen anzufassen, sich für die sogenannte grobe Arbeit tauglich zu machen oder sich bei seiner Hantierung glücklich zu fühlen.

Und selbst wenn die Mathematik »durch ein Wunder« die Knaben fleißig, bescheiden und genügsam machte, so würde sie doch kaum die Vaterlandsliebe wecken und hegen, noch die Knaben mit dem Volksleben vertraut machen oder ihnen die rechte Reife geben, die zum Verständnis des Lebens notwendig ist. Und wenn auch die

mathematische Schule nicht so schädlich und verderblich ist, als die lateinische, so werden die Knaben, die sie durchgemacht haben, doch ebenso gut den Besuch einer Hochschule nötig haben.

Die Volkshochschule und das Bedürfnis einer solchen.

Und nun endlich die große Masse des Volkes, seine Wurzel und sein Stamm, nämlich die kleinen Handwerker, Handelsleute, Seeleute, Arbeiter und ganz besonders die Landleute, die Bauern (sowohl die Pächter als die Besitzer), die den Hauptteil der dänischen Bevölkerung ausmachen, die weder Latein- noch Realschulen haben, sie bedürfen wohl am allermeisten einer Hochschule.

Denn Unwissenheit ist das schlimmste von allem, und daß sie keine andere Aufklärung und Bildung nötig haben, als die sie »in der Werkstatt, im Kramladen, auf dem Maste oder hinter dem Pfluge« bekommen, das werden »nur Barbaren und Tyrannen« denken.

»Wir sind alle von einem Blute, dieselben Anlagen zur Bildung finden sich in Hütten und hohen Sälen«.[1]) Unsere erste Pflicht ist es daher, eine volkstümliche Hochschule, eine Volkshochschule zu errichten und zwar so bald wie möglich. Die Aufklärung ist zwar in Dänemark keineswegs vernachlässigt — aber sie ist von Grund aus verfehlt worden. Wir haben nur allzu viele und allzu große Anstalten um »Prediger und Professoren zu bilden, um Allen deutschen Verstand für den Himmel und die Logik und den Beamten zugleich römischen Verstand für die ganze Welt zu verschaffen«. Wir haben aber keine einzige Anstalt, um dänische Bürger zu bilden, so daß die meisten zugeben, daß sie außerhalb ihrer eigentlichen Stellung, Beschäftigung und Hantierung kein Verständnis von »irdischen, wirklichen und bürgerlichen Dingen« haben, und folglich jedes Verständnis von derartigen Dingen in Dänemark ein Mißverständnis ist.

---

[1]) Grundtvig weist mit Stolz auf den Kätnersohn Rasmus Rask.

Grundtvig setzt daher, nach allem was er gesagt hat, voraus, daß »alle ehrlichen Männer darüber einig sind, daß wir mehr als genug Schulen für den Tod haben und uns nur die Schulen für's Leben fehlen, und daß die Aufklärung und Bildung, die nur dazu taugt, Staat zu machen, Fehler zu finden und zu tadeln und zu deren Erlangung man auch sein Auskommen haben muß, nicht der Mühe lohnt, weiter zut treiben; während eine Aufklärung und Bildung im Geiste und nach dem Herzen des Volkes, welche in allen Lagen das Leben aufmuntert, veredelt und versüßet, von allen Seiten Glanz auf das Vaterland wirft, weder zu tief vermißt, zu heiß erstrebt, noch zu teuer erkauft werden kann.«

Die Notwendigkeit einer Hochschule für das Volks- und Bürgerleben, das die natürliche Wurzel und Quelle aller unserer lebendigen Bestrebungen ist — sagt er am Schluß seiner Schrift »Die Schule fürs Leben« — ist nirgendwo unter der Sonne, wo sich überhaupt Schulen finden, so groß und sonnenklar, wie in Dänemark.

Also Platz für die Volkshochschule!

Allgemeines Ziel und vorläufige Ordnung der Volkshochschule.

Wir haben schon gehört, daß es die Jugend ist, die Grundtvig für die Hochschule gewinnen will, und daß das große Ziel ist, sie das edle tätige Menschenleben mit seinen wunderbaren Gesetzen verstehen zu lehren. Die Hochschule muß also auf einer allgemeinen Aufklärung beruhen. Wenn man nun aber diese Aufklärung so einrichtete, als wenn das ganze Volk entweder Gelehrte oder Beamte oder »Almosengenossen« werden sollten, dann würde das ganze Volk Hungers sterben. Und das ist nicht die Frage, was für Gelehrte oder Beamte dienlich sein kann, sondern gerade für die, die keines von beiden werden wollen. Soll das Volk aber Kraft und Lust haben, sich selbst zu ernähren und einige wenige

Gelehrte und eine notwendige Anzahl Beamter zu unterhalten, dann gibt es nur zwei Auswege.

1. Entweder muß man — wie die papistischen Prediger und die protestantischen Großgrundbesitzer — jede Aufklärung für Bürger und Bauer verwerfen, oder

2. man muß ihnen eine Aufklärung verschaffen, die sie zu ihrer Arbeit tauglicher und in ihrer Lage glücklicher macht.

»Oder,« schließt er, »wir sind ganz verrückt und wollen das Volk und uns selbst unglücklich machen, einem leeren Hirngespinst zu Ehren, das wir Aufklärung nennen.«

Als vernünftige Menschen müssen wir natürlich den zweiten Ausweg wählen. »Was man daher«, heißt es im »Glückwunsch an Dänemark«, bei jeder Volkshochschule wünschen müßte, wäre, daß alle jungen Männer, die sie besuchen, schon einen Beruf kännten, zu dem sie Lust und Gelegenheit hätten; und woran die Hochschule jedenfalls arbeiten soll, ist, daß jeder mit erhöhter Lust zu seiner Arbeit zurückkehren kann, mit klarem Blick für die menschlichen und bürgerlichen Verhältnisse, besonders für die seines Vaterlandes und mit belebtem Frohgefühl über die volkstümliche Gemeinschaft, welche teilhaftig macht an dem Großen und Guten, das bisher von dem Volke, dem man angehört, ausgerichtet worden ist und künftig ausgerichtet werden wird.«

Ein zweites Ziel der Hochschule, das schon mit in dem großen allgemeinen Ziel liegt, ist, die Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten auszufüllen. Es heißt in »Bön og begreb« S. 18: »Nun ist es aber — leider — etwas ganz neues unter uns, was ich im Auge habe, nämlich eine Aufklärungsanstalt, worin das Volk allmählich zum Selbstbewußtsein erwacht, und wo die Leiter ebenso viel von der Jugend lernen, wie die von ihnen; eine solche lebendige Wechselwirkung, solch gegenseitiger Unterricht, wodurch eine Brücke geschlagen würde über die bodenlose Tiefe, welche die Hierarchie, Aristokratie,

Lateinerei und honnete Ambition zwischen fast dem ganzen Volk auf der einen Seite, seinen Leitern und Lehrern mit einer Hand voll sogenannter Gebildeten und Aufgeklärten auf der andern Seite gebildet haben, diese bodenlose Tiefe, in der sonst bald die ganze bürgerliche Gesellschaft und jede ruhige, historisch fortschreitende Entwicklung zu Grunde gehen müßten.«

Die Volkshochschule hat aber noch ein spezielleres Ziel, nämlich das, die jungen Leute auf das politische Leben (besonders die 1834 eingeführte Ständeversammlung) vorzubereiten und reif zu machen. Daher schlägt Grundtvig vor (in Bön og begreb) daß die Hochschule in derselben Weise wie das Reich regiert werden sollte, so daß der Direktor zwar auf eigene Verantwortung anordnen könnte, was er wollte, in allen wichtigen Dingen aber zuerst den Schulrat, welcher zum großen Teil aus der Jugend selbst gewählt wird, hören und fragen müßte. Das würde dem ganzen Aufklärungswerk sehr frommen und ganz besonders der Staatsverfassung viel mehr Anschaulichkeit, Leben und Festigkeit bei dem Volke geben. Und eigentlich kann auch nur die Jugend selbst über den Nutzen und die Freude an der Hochschule urteilen, und im Schulrat hätte sie dann die Gelegenheit, sich frei auszusprechen.

Damit nun die Hochschule ihr ganzes Ziel erreichen kann, müssen die Aufklärung und der Unterricht — wie Grundtvig unermüdlich feststellt — auf dem Volksleben, dem Vaterland und der Muttersprache basiert sein, während andrerseits die Aufklärung, um echt zu sein, zum großen Teil aus dem Leben des Einzelnen entspringen oder wenigstens daraufhin geprüft werden muß. Die »Stimmung« aber, die sein eigenes Leben gestaltet, »das Auge«, mit dem er die Ereignisse auffaßt, der »Ton« in dem er seine Erfahrungen ausdrückt, muß er von der Hochschule aus mit in das Leben hineinbringen.

»Und das ist einer der Hauptgründe für eine Volkshochschule« fügt er hinzu.

Außer den Kenntnissen von seinem Vaterlande nach allen Richtungen hin, sollte endlich auch Gelegenheit gegeben werden, sich Kenntnisse von fremden Sprachen »oder anderen Zweigen«, die der einzelne sich wünschen könnte, zu verschaffen, aber das wäre doch nur eine Nebensache. Denn das ist eben »der große Stein des Anstoßes auf dem Schulwege zum Verständnis des Lebens«, daß man über das Einzelne leicht das Ganze vergißt und über die getrennten Bahnen das allgemeine Beste, oder daß man sein eigenes Wesen zersplittert, um Unmögliches zu erreichen. Von einem Examen dürfte natürlich gar nicht die Rede sein, denn Grundtvig haßt die Examina. Was den Aufenthalt an den Universitäten des Nordens für die Jugend und auch für die Professoren so langweilig macht, ist eben hauptsächlich die tote Erstarrung, die notwendigerweise aus einem, nur auf ein Examen berechneten, einförmigen und geisttötenden Schulwesen entspringt. »Denn Gedächtnismaschinen sind dem Geist immer widerwärtig, und wenn sie noch obendrein sich immer in demselben Geleis bewegen, sind sie ganz unerträglich.« Er spricht — trotz seiner eigenen guten Examina — mit bitterer Verachtung von »den Kohlköpfen mit Pferdegedächtnis oder Pflugbestienfleiß«, die nichts mit Geist und Wissenschaft zu tun haben, aber doch glänzende Examina machen, während die hellen, aufgeweckten Köpfe auf lebendigen Hälsen« »aus der Schule laufen, oder sich in den Strudel der Hauptstadt stürzen, weil sie die Universität tot und langweilig finden. Und er sagt scherzend, daß es in Dänemark Sitte ist, jemandem, der seine Examina bestanden hat, zu gratulieren, aber keineswegs wegen dessen, was er gelernt hat, sondern darum, weil er jetzt »die gelehrten Kinderkrankheiten wie Pocken, Masern und Keuchhusten« durchgemacht hat und wenn er nicht gerade Schulmeister oder Philologe werden will, raten wir ihm aufrichtig, »all den Examenstand an den Nagel zu hängen« und sich auf etwas zu legen, wovon man Nutzen und Vergnügen im Leben haben kann.

Ebensowenig wie vom Examenwesen, darf von einem leeren Auswendiglernen aus Büchern die Rede sein, der Gebrauch von Büchern soll überhaupt möglichst eingeschränkt werden und der Unterricht, so weit wie möglich, auf dem mündlichen, lebendigen Wort basieren.

Es heißt in »Bön og begreb« »Es ist von Anfang bis zu Ende das Wort, das gebraucht werden muß, teils weil es das einzige lebendige Werkzeug ist, das der Geist auf Erden hat, teils weil wir nie allgemeinere Fühlung mit dem Volke bekommen werden, als durch das, was von selbst von Mund zu Munde geht; nur in dem Verhältnis, in dem die Rede zu einer Unterredung, teils zwischen Alten und Jungen, teils zwischen Jungen untereinander wird, nur in dem Verhältnis wird die Aufklärung gelingen.«

Genauere Betrachtung der einzelnen Fächer.

Die Resolution Christians VIII. vom 27. März 1847, die Grundtvig hervorgerufen hatte, gab ihm die Gelegenheit, öffentlich und schriftlich (in »Glückwunsch an Dänemark. II«) näher auf die einzelnen Fächer einzugehen.

1. sagt er: »Der Königsbrief« nennt mit Recht die Muttersprache zuerst, denn weil die Muttersprache in sich selbst die Seele des Volkslebens und derjenige Strom ist, der uns entweder mit dem Volke verbindet oder uns von ihm trennt, deshalb sind der Gebrauch und die Behandlung der Muttersprache sowie die Erklärung derselben in jeder Hinsicht die Hauptsache auf der Hochschule.

Wenn das verfehlt oder verpfuscht wird, wird alles andere gar nichts nützen, wenn aber die Muttersprache sich rettet und aufrichtet, so wird auch alles Dänische sich wieder erheben. Folglich dürfen die Lehrer nicht die Schüler mit Grammatik und Stilübungen plagen, nicht die Nase über die Volkssprache rümpfen und die Büchersprache bis in die Wolken erheben. Wenn die Lehrer immer wiederholen, was für »feine Kerle« auch die Bauern und die andern einfachen Leute schnell werden könnten, wenn sie nur in der Jugend lernten, wie ein Buch zu

sprechen und die Fremdwörter zu merken, die alle »Gebildeten« brauchen, weil »das Hohe und das Feine« sich gar nicht auf Dänisch ausdrücken läßt; wenn die Lehrer das tun, dann verursachen sie »ein großes Unglück« und befördern nur den Untergang des Volkes und der Muttersprache.

Es gilt daher, lebendige Lehrer zu finden, die ihre Muttersprache aus dem Grunde verstehen und ihr Vaterland lieben.

Dann wird auch der Kern der dänischen Jugend von allen Seiten und in allen Stellungen zu den Lehrern und der Hochschule hingezogen werden. Es wird ein »gegenseitiger Unterricht entstehen« und »eine allgemeine Freude« über alles was Dänisch ist, die sich mit der erwachenden und aufgeklärten Jugend über ganz Dänemark verbreiten wird.

Der Unterricht sollte so erteilt werden, daß die Jugend sich die Schätze der dänischen Literatur als geistiges Eigentum aneignete. Die alten Heldenlieder, Sprichwörter, Redensarten und Gleichnisse sollten hervorgezogen und »abgestäubt« werden. Denn nur dadurch könnte das Volk Lust, Ohr und Achtung für die Muttersprache, Macht darüber und Nutzen von ihr erlangen.

Hier würde dann auch der Gesang eine große Rolle spielen, denn wenn die alten Lieder wieder auferstehen sollten, müßten sie in Gesängen aufgenommen und angewendet werden, so daß »wirkliche dänische Sänger die dänischen Sprachhelfer sind, die die Hochschule am allerwenigsten entbehren kann«.

Daher hatte Grundtvig auch schon in »Om indretnigen of Sorö Akademi til en folkelig Höjskole« gefordert, daß unter den Lehrern auch einer sein müßte, der »das Volkslied in seiner älteren und neueren Gestalt kenne und liebe, der entweder selbst Vorsänger sein könne oder einen Gehilfen hätte, der es sein könne«.

Grundtvig legte überhaupt ein ungeheures Gewicht auf den Gesang, so sagt er z. B. in »Mands Minde«

(S. 64): »Ich behaupte, daß Dänemark sich zehnmal glücklicher fühlen würde, wenn nur alle die schönen neudänischen Lieder, die von Thårups »Höstgilde« bis zu Ingemanns »Holger Danske« hervorquellen, nicht nur, wie jetzt, bloß auf dem Papier ständen, entweder nie oder allenfalls einmal »zum Staate« gesungen würden, sondern in allen unseren Schulen Wiederhall fänden, Gesänge, die von da aus nicht nur in allen unseren Feldern und Wäldern, sondern soweit, wie der »Danebrog« auf allen Meeren weht, erklängen. Nur der Mangel des bindenden Glieds, das in unseren Zeiten die freie und volkstümliche Schule zwischen der Jugend und dem in dem Einzelnen auferstandenen, verklärten Volksgeist sein muß, nur der Mangel dieses notwendigen Gliedes macht, daß ein Volk täglich lebloser, träger, mürrischer und mutloser wird, während seine Literatur von Leben und einer Fülle von herrlichen Erinnerungen und leuchtenden Vorahnungen überströmt.«

An einer andern Stelle (in der Nachschrift zu »Die Schule fürs Leben«) sagt er, daß er selbst, trotz seiner literarischen Arbeiten viel lieber eines seiner kleinen Lieder »mit den Flügeln auf den reizenden Lippen unserer Mutter (Dänemark) und ihrer Töchter schlagen« hören möchte, als daß alle Männerhände aufs emsigste in seinen dicksten Büchern blätterten. Er sagt ferner in einem seiner reizendsten Lieder: »Fuglevise« (Vogellied — zum Preise der Bauernfreiheit 1840), das wie ein Programm seines ganzen dichterischen Strebens ist, daß die größte Freude eines Dichters seine »Kinderfreude« ist, wenn selbst die nackten Kinderfüße auf der Straße zum Klang des Gesanges hüpfen können, und daß das Lied des Dichters das beste, sein »Ehrenkranz« ist, welches die Mädchen beim Garbenbinden singen, und das sie leicht zum Tanze begleitet bei jedem Bauernschmaus.

2. Dann folgt in der Königl. Resolution die Geschichte des Vaterlandes. Grundtvig nennt immer die Hochschule oder »die historische Hochschule« »die geschichtliche

Hochschule« und legt das größte Gewicht auf die Geschichte, als charakterbildend. Weil die Geschichte die merkwürdigsten Worte und Taten des Menschengeschlechts umfaßt, worin sich die menschliche Natur offenbart und wozu alle wissenschaftlichen Fortschritte gehören, so ist alles menschliche Wissen im Grunde historisch und die Kenntnis des Vergangenen ist das einzige Mittel, um das Gegenwärtige zu verstehen und vernünftige Pläne für die Zukunft zu machen. In »Mands Minde« sagt er, daß die Geschichte als »Lebenserfahrung im Großen« nicht nur das beste, sondern das einzige Aufklärungsmittel der rechten Art für die Jugend sei. Das folgt daraus, daß erstens der Jugend natürlich diejenige Lebenserfahrung fehlt, die das Privateigentum des einzelnen werden kann, so daß sie zunächst ihre Klugheit durch die Erfahrung anderer bekommen muß; zweitens, daß die Erfahrung des einzelnen an und für sich so beschränkt ist und so sehr durch Stellung und Umstände bedingt ist, daß sie selbst durch das längste Leben nur eine sehr arme und einseitige Klugheit wird, während dagegen die Geschichte für Jung und Alt ihre reiche Erfahrung bietet, wie eine Mimersquelle, die bei allen den Durst nach Menschenkenntnis löschen kann.

Zur Geschichte gehören dann auch die altnordische Mythologie und die alten Chroniken (besonders Saxo), denn diese sind eben »fadrenes eftermole« (ein nicht gut übersetzbarer, altdichterischer Ausdruck = das Andenken an die Väter und deren Nachruhm). Ebenso gehört dazu die lebendige Erzählung von Mund zu Mund, von Geschlecht zu Geschlecht, über das Merkwürdigste, was sich in und mit dem Vaterlande zugetragen hat, und »so wie die Tiefe der Vaterlandsliebe eines Volkes sich durch den lebendigen Strom von »fadrenes eftermole« messen läßt, so haben auch beide Ebbe und Flut gemein«.

Diese alten Sagen müssen aber natürlich in bearbeiteter Form und in »glattem Dänisch« ohne kleinliche Kritik vorgelegt werden.

Es ist nämlich schon töricht genug, sagt er, wenn man aus den kleinen Lateinern, die selten soweit kommen, überhaupt zu wissen, was »Forschen« bedeutet, weder in Altem noch in Neuem, gründliche, kritische Altertumsforscher machen will; aber ein ganzes Volk zu Altertumsforschern machen zu wollen, das wäre zu dumm, und einem ganzen Volke seinen Schatz von Sagen des Altertums zu rauben und ihm statt dessen den »Wirrwar« des Altertumsforschers zu geben, wäre ein schändlicher Tausch und ein Betrug.

Hierin liegt allerdings, wie er meint, eine große Schwierigkeit, denn natürlich müssen die Sagen erzählt und lebendig vorgetragen werden. Daß eine gute Übersetzung nicht genügend ist, hat er selbst bei seinem Saxo schmerzlich empfunden. Der Lehrer muß also selbst eine Auswahl nach den Quellen treffen, und er wird gewiß schwer das wesentliche oder unwesentliche des ungeheuren Stoffes immer richtig unterscheiden können. »Hier ist ein Knoten, den keiner von uns lösen kann.«

Daß z. B. er selbst eine kritische Auswahl geben könnte, fällt ihm nicht ein, weil er andrerseits dem Lehrer vollständige individuelle Freiheit lassen will.

3. Die Statistik des Vaterlandes, welche Grundtvig vorschlägt den »Spiegel Dänemarks« zu nennen, sollte ein Bild geben, nicht von dem Stillstand, sondern von der Bewegung in Dänemark; der Unterricht darin müßte geleitet werden von einem Mann, der seine Kenntnisse nicht aus statistischen Quellen geschöpft, sondern das Vaterland bereist und alle seine Verhältnisse und Erwerbszweige kennen gelernt hätte. Es muß, im ganzen genommen, mehr Gewicht auf die Praxis, als auf Tabellen und Kritik gelegt werden. »Ein einzelner Ackerbauer, Fischer, Schiffer, Kaufmann und Handwerker könnte wohl Nutzen davon haben, zu hören, wie die Gelehrten über sein Geschäft denken, was sie davon wissen, und wie es betrieben werden sollte; in der Regel aber werden sie sich belästigt, abgestoßen oder verwirrt dadurch fühlen, so daß sie, je mehr

sie ihr Geschäft lieben und je geschickter sie darin sind, desto sicherer in der Regel nur Nutzen von den Erfahrungen haben, die sie selbst machen und von den Gedanken, die ihnen dabei natürlich einfallen. Man sollte in unseren aufgeklärten Zeiten sich doch daran erinnern und ein wenig darnach richten, daß die Leute ebensowenig, wie sie zuerst nach Grammatik und Lexikon sprechen zuerst nach Zeichnungen arbeiten gelernt haben.«

4. Ferner soll Unterricht gegeben werden in der Staatsverfassung, der Gesetzgebung, in den administrativen und kommunalen Verhältnissen, denn dem dänischen Volk fehlt nur Aufklärung, um zu sehen, daß es jetzt wirklich eine volkstümliche Verfassung hat, und um sie nach seinem Herzen zu einer freien und wohltuenden Wechselwirkung zu entwickeln zwischen König und Volk, Obrigkeit und Untertanen, Gesetzgebung und Ratgebung, Beamten und Privaten.

Es ist auch für jeden Bürger in seiner ganzen Tätigkeit wichtig, daß er diejenigen Teile der Landesgesetze kennt, nach denen er sich richten muß. Und doppelt notwendig ist es für alle, die zur Beratung über die Gesetzgebung im ganzen berufen werden, daß sie einen deutlichen Begriff von der Gesetzgebung und der Rechtspflege des Vaterlandes haben, weil sie sonst unmöglich der Volksstimme Ausdruck geben können über das augenblicklich Geltende oder über Vorschläge zu den auf vielen Gebieten nötigen Änderungen.

5. Endlich meint Grundtvig, daß es sehr erfreulich und nützlich sein würde, wenn man neben der Hochschule einen Musterhof betreibe oder noch besser, wenn die Hochschule von Werkstätten umgeben wäre, in denen die Jugend ihre verschiedenen Beschäftigungen in vollkommener Weise betrieben sehen könnte, »denn für jeden lebendigen Menschen ist es eine Freude, die rasche Bewegung des Menschenlebens in mannigfachen und nützlichen Richtungen, mit einem Worte die Tätigkeit, zu sehen.« Das wäre auch eine der Vorbedingungen, damit

die Vorträge über die Statistik Dänemarks recht lebendig sein könnten. —

Grundtvig bespricht ja nur die allgemeine, provisorische Resolution vom März 1847 und nennt deshalb nicht die Naturwissenschaften und die Fremdsprachen, die in die Resolution vom 31. XII. mit aufgenommen sind.

Weder die Resolution noch Grundtvig selbst erwähnen die Religion, wie er sie überhaupt sehr selten in seinen Hochschulschriften nennt. Jedenfalls kann man ruhig sagen, daß jeder dogmatische Religionsunterricht den Gedanken Grundtvigs fern lag, während andrerseits seine ganze Weltanschauung auf dem Christentum ruhte.

Erweiterung der Volkshochschule.

Er beendet seine Besprechung der einzelnen Fächer damit, eine Erweiterung der Volkshochschule vorzuschlagen.

Mit der Volkshochschule wird »der erste Riesenschritt« vorwärts getan worden sein, und »der zweite Riesenschritt«, wenn man mit der Hochschule eine Pflanzschule für alle eigentlichen Beamten des Reiches verbindet. Denn die Beamten haben einen besonderen Wirkungskreis mit dem Volksrat gemein, folglich sollte ihre Bildung mit der volkstümlichen verbunden werden und sie in sich aufnehmen. »Während dagegen« betont er nochmals, »die Lateinschule und die derselben entsprechende Universität offenbar die ungünstigste Pflanzschule ist, die man sich für einen dänischen Beamten denken kann.«

Auf eine solche Erweiterung der Hochschule will er jedoch vorläufig nicht näher eingehen, weil es vor allen Dingen zunächst die Errichtung einer volkstümlichen Hochschule gilt, welche jetzt nach langem Kampfe ihrer Vollendung nahe zu sein scheint. Und wenn jetzt nicht eine lebendige, echt dänische Aufklärung und Bildung geboren wird, schließt er, dann wäre es eine ebenso große, unnatürliche und unmögliche Sünde, als ob eine fromme,

sterbende Mutter ihre liebliche kleine Tochter, ihr leibhaftiges Ebenbild, in der Geburt ersticken würde.

»Und das fühle ich tief, das wird Dänemark nicht tun.«

Der wissenschaftliche Verein des Nordens.

Einem ähnlichen Gedanken, wie den an die Erweiterung der Hochschule, hatte Grundtvig schon früher Ausdruck gegeben und zwar auf eine geniale und großartige Weise. Ich ziele damit auf seine Schrift über »Nordens videnskabelige forening« (Der wissenschaftliche Verein des Nordens), in der Zeitschrift »Boage und Idun« I. Bd. 1839 zum erstenmal gedruckt. Hier schlägt er nichts geringeres vor, als die Errichtung einer neuen, großen, gemeinsamen nordischen Universität, zur Ablösung von den vier Universitäten der skandinavischen Länder (Kopenhagen, Kristiania, Upsala, Sund). Er geht von dem Gedanken aus, daß alle Universitäten im Grunde verfehlt sind. Die meisten Universitäten sind Ableger der Pariser Universität, wo »Knabengelehrsamkeit und Schulmeisterlichkeit« alles ist. In Deutschland und England sind die Verhältnisse besser, dort ist freierer Spielraum, mehr Leben und Frohsinn. In Deutschland ließ man die jungen Leute kommen und gehen, wie sie wollten und selbst dafür sorgen, was aus ihnen werden sollte, während man sie in England festhielt und etwas aus ihnen zu machen suchte. Nur haben sie auch in England keinen rechten Begriff von Wissenschaftlichkeit als »einem Lebenslauf in der Gedankenwelt«; sonst sind aber die englischen Universitäten in Oxford und Cambridge in vielen Beziehungen sein Ideal und Vorbild.

Einen »Schimmer« seines Ideals hatte er schon in Steffens Vorlesungen und bei seinem eigenen Aufenthalt auf Valkendorfs Kollegium 1808—10, gesehen, aber erst sein Besuch des Trinity-College hat ihn gelehrt und ihm gezeigt, was eine solche Kameradschaft (Fellowship) sein könnte und würde, »wenn sie von einem echt wissenschaftlichen Geist beseelt wäre, mit offenen Augen für

das ganze Menschenleben, seine großen Naturgesetze, Kräfte und Ziele«.

Was er will, ist also eine wissenschaftliche Hochschule oder eine Universität nach nordischen Grundsätzen, wo das ganze menschliche Leben und die ganze menschliche Natur, wie sie sind oder uns bekannt werden können, die große, allgemeine Aufgabe sind.

Denn wenn wir streben, uns selbst zu verstehen als Glieder des großen Menschengeschlechts und als besondere Zweige des großen Stammbaums, dann können wir uns nicht damit bescheiden, so gut wie möglich für die augenblicklichen Bedürfnisse des Volks und der bürgerlichen Gesellschaft gesorgt zu haben, sondern wir müssen auch das Unsrige dazu tun, damit einzelne, die Lust und Anlage dazu haben, sich tiefere Kenntnisse und tiefere Einsicht in allen Teilen des menschlichen Wissens erwerben können. Und wir können sicher sein, daß, wo es gelingt, die Früchte sowohl für die allgemeine Bildung, als auch für die ganze bürgerliche Gesellschaft im Laufe der Zeit bemerkbar sein und in mannigfacher Weise sich als wohltuend erweisen werden. Jedes der vier Länder sollte seine volkstümlichen Hochschulen haben, aber nur eine gemeinsame wissenschaftliche Hochschule.

Der Unterschied liegt darin, sagt er, daß das Wissenschaftliche alles Zeitliche zum Gegenstand hat, mit Aufklärung und Klarheit als nächstes Ziel; das Gemeinverständliche und Volkstümliche dagegen hat nur das Gegenwärtige zum Gegenstand, mit praktischer Anwendung und Tätigkeit als nächstes Ziel, während beide darnach streben müssen, des lebendigen Menschens würdig und ihm nützlich zu sein, alles vom Gesichtspunkt des Lebens aus zu betrachten und es in den Dienst des Lebens zu stellen.

Die Wissenschaftlichkeit auf ihrer Hochschule strebt darnach, das ganze menschliche Leben nach allen Richtungen zu umfassen, aufzuklären und zu erklären, die Volkstümlichkeit strebt auf ihrer Hochschule und in ihrer

ganzen Wirksamkeit darnach, das Volksleben in seiner bürgerlichen Richtung zu kräftigen, entwickeln und zu leiten für das, was sein wahrer Bedarf und Nutzen ist.

Diese Scheidung schließt keineswegs eine lebendige Wechselwirkung aus, sondern setzt dieselbe voraus und fordert sie; sie verbannt aber die Torheit für bloßes Bücherwissen zu leben, die Muttersprache den toten Sprachen und das Volk den Schulmeistern zu opfern.

Der Sitz der wissenschaftlichen Hochschule müßte von der Regierung für eine freie Stadt erklärt werden. (Grundtvig hatte sich das ziemlich zentral liegende Gotenburg gedacht.)

Von Examina sollte nicht die Rede sein; jede Erinnerung an »Fabriken« sollte vermieden werden. Es sollte ein freies geistiges Zusammenleben und eine lebendige Wechselwirkung herrschen zwischen den Jungen und den Älteren (den Lehrern, den Professoren), welche auch nicht wenig Gewinn davon haben würden, denn nur wenigen oder gar keinem von den Jungen würde es einfallen, die wissenschaftliche Hochschule zu besuchen, wenn sie sich nicht schon vorher auf der volkstümlichen ausgezeichnet hätten. Das erste und wichtigste auf der wissenschaftlichen Hochschule wäre »die Einsetzung des Mundes und der Muttersprache in ihr unverlierbares Recht« anstatt der Feder und der toten Sprache. Die Kollegien sollten geteilt werden in die historischen und die physischen Wissenschaften, um auf beiden Seiten die Kräfte zu einer möglichst starken Anstrengung und Wechselwirkung zu sammeln. Doch kann er seine Vorliebe für die historischen Wissenschaften nicht verbergen. Jedermann wird zugeben, daß die Naturwissenschaften und Mathematik bei der volkstümlichen oder beamtlichen Bildung nicht erschöpft werden können und zweitens, daß sie die Aufmerksamkeit aller verdienen wegen ihrer mannigfachen praktischen Verwendbarkeit und wegen des Einblicks, den sie in die Geheimnisse der Natur geben. Man wird auch zugeben müssen, fährt Grundtvig fort, daß die histori-

schen Wissenschaften dort ebenfalls nicht erschöpft werden können, aber man wird vielleicht nicht zugeben, daß sie viel praktischer anzuwenden sind und eine viel tiefere Einsicht in die Natur und in die ganze menschliche Entwicklung geben.

Ferner sollten neben der Muttersprache die lebenden Fremdsprachen, besonders die nordischen, getrieben werden und selbst den toten Sprachen sollte man auf der nordischen Universität ebenso viel Aufmerksamkeit schenken, als das Leben, das sich darin ausgeprägt hat, wert ist, so daß man z. B. Latein nicht nur wegen der Kenntnisse liest, die man sich in den lateinischen Büchern erwerben kann, sondern weil man auch die Sprache der Römer und ihren Lebenslauf mit anderen Sprachen vergleicht, nur daß die Wortklauberei nicht die Grundlage oder den Höhepunkt unseres Lernens bildet. Diese müsse man den hervorragenden Sprachforschern überlassen, welche allein verstehen, darin Maß zu halten und Nutzen daraus zu ziehen.

Wenn sich dies alles erfüllte, so wäre jeder Tag an der freien nordischen Hochschule wie »eine geistige Feier«, alles wäre anziehend und anregend für den Geist, in steter, heiterer Wechselwirkung, wo Vorlesungen und Disputationen von »wohlgeordneten, wissenschaftlichen Gesprächen« abgelöst würden. Er denkt, daß diese nordische Hochschule, wenn man gleich ans Werk gehe, in fünf Jahren fertig sein könne und zugleich Volkshochschulen und Beamtenschulen errichte und die Lateinschulen auflöse. Zuerst aber gilt es die Volkshochschule.

»Sobald wir eine volkstümliche Hochschule bekommen, wo das Volksleben und das Vaterland mit ihren Bedürfnissen die von der Muttersprache zu lösende Aufgabe wird und wo die Feder nur als Sklave des Mundes gebraucht wird, dann ist die Todesgefahr abgewendet, und wir können eine Pause machen, um ruhig zu überlegen, welchen lebendigen Rat es für eine höhere und umfassendere Aufklärung gibt.

Mein Vorschlag einer nordischen Universität zur Ablösung der vier lateinischen, kann deshalb nur in dem Falle Aufmerksamkeit fordern, daß die nordischen Reiche ihre volkstümliche Hochschule bekämen und die Regierungen selbst die Universitätsbildung unpassend und ungenügend für praktische Beamte fänden, so daß sie eigene Pflanzstätten (Seminarien) und die Volkshochschule vorzögen. Ist das einmal geschehen, und dem Volkstümlichen und dem Bürgertum Recht widerfahren und gilt es nur, die beste Weise zu finden, um im Norden wahre und nützliche Wissenschaftlichkeit zu fördern, dann darf ich glauben, daß mein Vorschlag einer gemeinsamen nordischen Universität nicht länger als ein Luftschloß angesehen werden, sondern wert befunden wird, gehört und überlegt zu werden.« Dieser letzte Gedanke Grundtvigs ist nie ausgeführt worden; nur kann man sagen, daß die erweiterte Hochschule in Askov gewissermaßen eine »volkstümliche« Universität geworden ist. Und vielleicht kann man auch die Wechselwirkung zwischen den nordischen Universitäten in den letzten Jahren zum Teil auf Grundtvig zurückführen.

Seine Volkshochschulgedanken haben dagegen, wie wir bald sehen werden, einen großen Erfolg gehabt.

Freilich ist noch keine öffentliche Staatshochschule errichtet worden, aber die Regierung unterstützt die Hochschulen mit bedeutenden, stets wachsenden Jahresbeiträgen.

Es ist ein großes — und ich glaube häufig vorkommendes — Mißverständnis, daß Grundtvig immer hartnäckig auf einer öffentlichen Staatshochschule bestanden haben soll. Ich brauche nur auf seine Schrift an die Norweger (1837) hinzuweisen, um dieses Mißverständnis zu beseitigen. Unter anderem heißt es da:

»Hier (in Dänemark), wo man sich den vollkommenen Staat wirklich als eine öffentliche Einrichtung zu denken scheint, deren Aufgabe es ist, uns allen zusammen ohne weitere Mühe Essen und Trinken, Kleider und Schuhe, bestimmte Zimmer, eine gute Frau, gehorsame Kinder,

gesunde Luft, allgemeinen Frieden und alles, was das Herz begehrt, zu schaffen, hier nützt es nie zu reden, geschweige denn zu schreiben von einer volkstümlichen Hochschule, die das Volk sich selbst schaffen könnte; denn wird sie uns nicht gegeben und geschenkt, so führen wir gewiß eher um die ganze Welt, um sie zu finden, als daß wir uns von der Stelle rührten, um sie zu errichten, aber ich vermute, daß man in Norwegen nicht so ratlos ist.«

Und er spricht deutlich aus, daß, wenn man die Errichtung der Hochschule so verzögert, es wohl sein muß, weil »man« sie absolut auf öffentliche Kosten errichtet haben will; auch erklärt er zu Neujahr 1843 in einem »Vorwort« zu »Nytårsönske i Dansk Samfund« sich bereit, mit Privatpersonen (Clausen und Lehmann) in Verbindung zu treten, um privatim eine Volkshochschule zu errichten.

Nach 1847 forderte Grundtvig freilich energisch in Schrift und Rede (Reichstag), die königl. Resolution aufrecht zu erhalten; sie nicht zu beachten war und blieb eine Ungerechtigkeit von der Regierung, die er nicht dulden wollte.

Keiner aber hat größere Freude empfunden, als Grundtvig, als endlich die Hochschulen — seine Ideen — anfingen, durch private Mittel durchzudringen. —

Ich habe jetzt versucht, die Hauptpunkte seiner pädagogischen Ideen darzustellen und habe mich so genau, wie möglich, an seine eigenen Worte gehalten, um einen Begriff von seiner Schreibweise zu geben. Sein Stil ist kräftig, aber breit, und er wiederholt oft dasselbe, um es recht eindringlich zu machen. Dieselben Stichwörter kehren in seiner Darstellung stets wieder und ich halte deshalb eine Zusammenfassung für überflüssig. Es ist nicht meine Aufgabe, eine Kritik seiner pädagogischen Ideen zu geben, und ich werde daher gleich dazu übergehen, zu zeigen, wie sie in der Praxis ausgeführt worden sind und sich allmählich entfaltet haben.

IV.
Grundtvigs pädagogische Ideen in der Praxis ausgeführt.

Flors Hochschule in Rödding.

Angeregt durch Grundtvigs Schriften (besonders durch »Bön og begreb«, 1840), suchte der Kieler Professor *Chr. Flor* dessen Gedanken in Schleswig zu verwirklichen, und nachdem er in Verbindung mit fünfundzwanzig Hofbauern den »slesvigske forening« gegründet hatte, gelang es 1844 diesem Verein, die erste dänische Volkshochschule in Rödding zu errichten. Hier wurde in Dänisch (Literatur und Sprache), Geschichte, Physik, Chemie, Zoologie, Botanik, Arithmetik, Geometrie, Landesvermessung, Rechnen, Zeichnen, Deutsch, Schwedisch, Turnen, Schwimmen und Singen unterrichtet. Die Schüler rekrutierten sich — wie auch an allen späteren Hochschulen — zum größten Teil aus dem Bauernstand, und es wurde ihnen deshalb ein besonderer Unterricht, theoretisch und praktisch, in allen landwirtschaftlichen Fächern erteilt.

Der Mann, der am längsten an der Schule wirkte, war der cand. theol. *Sven Higsbro* (gestorben als Präsident des Volksthing 1902), der von 1850—62 Vorsteher war und energisch jede Forderung eines Examens an der Hochschule zurückwies.

Nach dem Kriege von 1864 wurde die Hochschule unter dem jungen Vorsteher cand. theol. Ludvig Schröder über die Grenze nach Askov verlegt. In Rödding aber hielt der Vorsteher *Appel* von 1865—70 eine Mädchenschule und nur im Winter 1869—70 auch eine Knabenschule.

1870 wurde die Schule von den Preußen geschlossen, wurde aber, soweit es die Mädchenschule betraf, von 1881—85 wieder eröffnet, bis Appel sich als Pfarrer der freien Gemeinde in Rödding zurückzog.

Die freie Gemeinde ist jetzt die juristische Besitzerin und Benutzerin des Hochschulhofes.

Einen kurzen Überblick über die Schülerzahl und die Unterstützung während dieser Jahre gibt die nachstehende Statistik:

Statistik
der Hochschule zu Rödding.

Jahre	Schüler		Unterstützung vom Staat	Jahre	Schüler		Unterstützung
	Winter	Sommer			Winter	Sommer	
1844—45	22	12	In den vierziger Jahren empfing die Schule u. a. 3600 Kr. 1852 gab der König 2000 Kr. Von 52 an die landwirtschaftl. Gesellschaft jährlich 400 Kr. u. das klass. Fideikommis auch jährlich 400 Kr.	1865—66	—	8	Von 1864 ab war die Schule deutsch (Mädchenschule) und bekam von der deutschen Regierung keine Unterstützung.
1845—46	42	21		1866—6?	—	12	
1846—47	23	11		1867—68	Keine	Schule	
1847—48	31	—			(Appl.	krank)	
1848—50	Der	Krieg		1868—69	—	14	
1850—51	8	9		1869—70	13	34	
1851—52	35	25		1870—71	geschlossen		
			Kr.	1871—72	20	20	
1852—53	38	34	600	1872—73	25	31	
1853—54	35	24	1200	1873—74	—	22	
1854—55	35	12	1200	1874—75	—	21	
1855—56	44	15	2000	1875—76	—	23	
1856—57	43	35	2000	1876—77	—	43	
1857—58	48	20	4000	1877—78	—	37	
1858—59	31	18	2000	1878—79	—	24	
1859—60	35	15	4000	1879—80	—	24	
1860—61	36	20	2000	1880—81	—	34	
1861—62	26	16	2000 + 1200[1]	1881—82	—	35	
1862—63	32	20	2000 + 3200[1]	1882—83	—	42	
1863—64	31	—	3050	1883—84	—	28	
1864—65	—	6	—	1884—85	—	20	

(Nach Rosendal: Danmarks folkehöjskoler og landbrugskoler 1844—94.)

[1]) Geschenkt von dem schleswigschen Ministerium.

Der Hauptzweck der Schule in Rödding war ein national-politischer gewesen, nämlich das dänische Nationalgefühl gegen das Deutschtum aufrecht zu erhalten.

Kolds Hochschule.

Die breitdemokratische Ausführung der Gedanken Grundtvigs aber, die der Hochschule festen Boden geschaffen hat, so daß sie jetzt ihren großen Einfluß auf das Volk ausübt, ist *Kristen Kold* zu verdanken.

Kristen Kold ist der eigentliche Bahnbrecher der wahren Grundtvigschen Hochschule, und bei ihm sind die bedeutendsten Hochschulmänner wie Schröder, Nutzhorn, Nöwegård, Trier in die Lehre gegangen.

1851 eröffnete Kold mit Hilfe Grundtvigs seine erste Volkshochschule in Ryslinge auf Fühnen mit 15 Schülern und ohne Staatsunterstützung. Im Sommer 1853 verlegte er seine Schule nach Dalby, wo er schon 1852 die erste freie Kinderschule errichtet hatte. 1862 verlegte er seine Schule wieder, und zwar nach Dalum bei Odense, der größten Stadt auf Fühnen; hier hatte er 58 Schüler und eine Unterstützung von 800 Kr.

Im Mai 1863 begann er die erste Mädchenhochschule im Norden mit 18 Schülerinnen. Die Mädchenschule im Sommer wurde später von allen folgenden Hochschulen aufgenommen.

Nach dem Tode Kolds 1870 war die Schule ausschließlich Mädchenschule unter Kolds Schwager, dem Hofbesitzer Lebak.

Nach Lebaks Tode 1883 wurde die Schule aufgelöst und 1886 in eine Landwirtschafts- und Molkerei-Schule verwandelt. Nachstehende Statistik nach Rosendal zeigt die Schülerzahl und die Unterstützung.

Statistik.

Kolds Hochschule.

Jahr	Schüler		Unterstützung	
	Winter	Sommer	Staat	Amt
1851—52	15	—	—	—
1852—53	16	—	—	—
1853—54	18	—	—	—
1854—55	20	—	300	—
1855—56	22	—	800	—
1856—57	30	—	800	—
1857—58	36	—	800	—
1858—62	?	—	800	—
1862—63	58	18	800	—
1863—64	48	12	800	500
1864—65	46	44	800	500
1865—66	71	54	800	500
1866—67	84	97	800	500
1867—68	93	79	800	500
1868—69	110	?	800	500
1869—70	100	?	800	500
1870—71	24	12	—	—
1871—72	37	30	250	—
1872—73	75	30	250	—
1873—74	74	26	300	—
1874—75	78	34	300	—
1875—76	91	36	—	—
1876—77	106	—	—	—
1877—78	76	30	—	—
1878—79	54	—	—	—
1879—80	35	—	—	—
1880—81	34	—	410	—
1881—82	19	—	—	—
1882—83	12	—	—	—

Kold war ein einfacher Mann, aber eine ganz eigentümliche Persönlichkeit (s. Nygård: Kristen Kold, I, II). Das Neue an seiner Schule war erstens das außerordentlich billige Honorar (60 Kr. für fünf Monate Unterricht, Wohnung und Essen — in Rödding etwa das Dreifache), aber das wichtigste war, daß er alle Schüler in seinem

Heim aufnahm, mit ihnen zusammen aß, plauderte und schlief, kurz durch seinen persönlichen Umgang und sein Beispiel suchte, den Schülern seine christliche, sittliche Weltanschauung beizubringen.

Er bezeichnet selber seine Aufgabe als die: »Die jungen Leute zu beleben und mit ‚geistigem Rüstzeug' zu versehen.« Er wünschte anfangs, seine Schüler im Übergangsalter zu haben, weil er sie dann für besonders empfänglich hielt und weil die Bauern ihre Söhne in diesem Alter besser entbehren können. Nach kurzer Praxis gab er aber Grundtvig recht, daß das Alter von 18—25 die rechte Aufklärungszeit ist. Schon ehe Kold seine erste Hochschule errichtete, hatten mehrere Männer im Sinne Flors ringsumher Hochschulen mit Unterstützung der Bevölkerung zu errichten versucht (z. B. die Uldum-Hochschule in Vejle Amt 1848), aber Kold wurde doch der eigentliche Bahnbrecher für die dänischen Volkshochschulen.

Die Verbreitung der Hochschulen und ihre gegenwärtige Lage.

Nach dem Muster Kolds bildeten sich alle späteren Hochschulen in Dänemark, sie beruhten auf seiner Praxis und kamen gleichzeitig Grundtvigs Idee immer näher, bis sie schließlich in der erweiterten Hochschule von Askov gipfelten. Aber erst nach dem unglücklichen Krieg von 1864 kam die Bewegung recht in Gang. Bis 1864 waren etwa 10 Hochschulen errichtet worden (darunter die von Grundtvig auf Marienlust 1856). Von 1865—70 wurden 70 neue Hochschulen errichtet, allein 21 davon 1867; aber mehrere in der ersten Begeisterung errichteten gingen bald wieder ein. Jetzt, im neuen Jahrhundert, gibt es circa 90 Hochschulen in Dänemark, etwa 70 davon eigentliche Volkshochschulen, die andern Ackerbau- und Gartenbauschulen. Sie entstanden beinahe alle in derselben Weise. Junge begeisterte Männer, zumeist grundtvigianische Theologen und Männer, die als Freiwillige am

Kriege teilgenommen hatten, fühlten nach dem Kriege ein brennendes Bedürfnis, ihre Kräfte nun in einem geistigen Erhebungskampf für ihr unglückliches Vaterland zu gebrauchen.

Die Grundtvig-Koldschen Hochschulen hatten schon ihren großen, erweckenden Einfluß gezeigt, daher fielen ihre Gedanken natürlich auf eine Hochschule, als das beste Mittel zur Aufrechterhaltung des Nationalgefühls und des patriotischen Geistes in Dänemark.

Die neuen Hochschulen wurden also auch durch Privatmittel und in der Regel von einzelnen Männern errichtet. Ihre ersten Jahre verliefen immer in sehr kleinen Verhältnissen, in gemieteten Lokalen und mit sparsamen Lehrkräften. (Außer dem Vorsteher ein, höchstens zwei Lehrer.) Aber die Erfolge wuchsen bald — ein Zeichen, daß die Schulen auch einem Bedürfnis der Bevölkerung entgegenkamen — die Gebäude konnten erweitert, mehr Lehrer angestellt werden usw. und jetzt sind die Schulen fast immer Eigentum des Vorstehers selbst.

Was von großer Bedeutung für die Hochschulen ist und mächtig zu ihrem siegreichen Vorwärtsschreiten beigetragen hat, ist, daß sie einerseits getragen werden von einem Geiste der Einheit, dem Geiste Grundtvigs, sowohl im allgemeinen, wie im engeren Sinne innerhalb jeder einzelnen Hochschule, auf der andern Seite aber Raum geben wird für große, individuelle Freiheit — auch hier sowohl im großen und ganzen, indem die Schule Eigentum des Vorstehers ist, unabhängig von Staat und Kirche, wie auch im engeren Sinne, indem beinahe immer der Vorsteher den einzelnen Lehrern innerhalb gewisser Grenzen freien Spielraum läßt.

Es ist merkwürdig, zu beobachten, wie mächtig dieser Grundtvigsche Geist gewesen ist, denn alle Hochschulen, ohne Ausnahmen, tragen den Grundtvigschen Stempel, selbst wenn sie ganz andere politische oder religiöse Anschauungen haben (z. B. die innere Mission). Eine ebenso eigentümliche Erscheinung ist es, daß die Volkshoch-

schulen fast ausschließlich auf das Land beschränkt sind. Man hat z. B. zweimal, 1880 und 1891, eine Volkshochschule in Kopenhagen errichtet, mußte sie aber nach wenigen Jahren wieder aufgeben. Doch haben die Hochschulen häufig Schüler aus den Städten, die nach ihrer Rückkehr in die Stadt »Hochschulheime« gegründet haben, wo sie zusammenkommen, und wo Gäste vom Lande wohnen können.

Der Einfluß Grundtvigs an allen Hochschulen ist leicht genug zu erkennen, wenn wir einmal die Fächer und den Unterricht betrachten, die doch in Betreff der meisten gewöhnlichen Volkshochschulen erst in späteren Jahren so bedeutend erweitert worden sind. — In Religion wird kein Unterricht erteilt — sagt einer der bedeutendsten Hochschulvorsteher, Alfred Poulsen, in einem Vortrag in Oxford 1894 — insofern, als kein dogmatischer Unterricht erteilt wird, und die Schüler nicht in einer bestimmten partei-religiösen Richtung beeinflußt werden; auch gibt es in diesem Fach keine besondere Stunde. Der Geschichtsunterricht aber ist durch und durch religiös, indem der Einfluß des Gottesverhältnisses auf die Weltentwicklung überall nachgewiesen und dadurch der religiöse Sinn fortwährend wachgerufen und geübt wird.

Ein anderer sehr bekannter Hochschulvorsteher sagt: »Ist nun diese reichhaltige Quelle (die der Bibel selbst) zur Aufklärung und Erbauung unentbehrlich, wo man auf die Wiedergeburt und die Erneuerung des Volkes hinzielt, dann darf nie vergessen werden, daß das eigentliche Volksleben, dessen Wiedergeburt und Erneuerung es gilt, seine Quelle hat in der Muttersprache, ihren Liedern, Märchen und Sagen, die durch die Väter auf uns gekommen sind und stets weiterfließen wie ein »Goldstrom«.

Dieser ist es, aus dem immer weiter geschöpft werden muß, wenn die Volksaufklärung sich ausbreiten soll. Dächte man sich diesen Quell versiegt, so könnte man die Jugend wohl zu christlicher Aufklärung führen, aber

jede Volksaufklärung würde unmöglich und jede Volkserhebung eine Einbildung sein. Sowie täglich volkstümliche Vaterlandslieder mit Kirchenliedern abgewechselt haben, ebenso haben immer das religiöse und humane Element im Unterricht abgewechselt, und daß diese Mischung gesund und nützlich gewesen ist, darüber haben wir eine sichere Erfahrung. Ebenso wie auf den Feldern sich die Wechselwirtschaft als vorteilhaft gezeigt hat, ebenso hat die wechselweise Darstellung der religiösen und der humanen Seite des Lebens sich fruchtbringend und nützlich gezeigt.

Ich möchte diejenige Volkshochschule sehen, wo jede geistige Einwirkung sich auf das Religiöse beschränkte und nur von der Einübung in den Schulfertigkeiten abgelöst würde. Hielte man an einem solchen Programm fest, so würde die jugendliche Seele den Feldern ähnlich, die Jahr auf Jahr Weizen trugen, bis sie nur noch taube Ähren hervorbrachten. Kein vernünftiger Lehrer würde aber ein solches Programm durchführen können; die Erfahrung von ein paar Monaten oder von einem Winter würde ihn, wenn er die Wirkung auf die Schüler beobachtet, von der Notwendigkeit einer Wechselwirtschaft überzeugen. Nur der Fanatiker würde den dadurch verursachten Schaden übersehen können.

Ebenso fest steht es aber für uns, daß eine ausschließlich humane Einwirkung ein modernes Heidentum heranziehen würde, das viel weniger im stande wäre, ein kräftiges Volksleben hervorzubringen, weil das religiöse Leben des alten Heidentums fehlen würde, und es also ärmer als dieses.

(Dr. J. Nöwegård: Festrup folkohöjskole 1866—1891. S. 71—73.) Wie man sieht, wird jede einseitige religiöse Einwirkung sorgfältig vermieden, während der ganze Unterricht doch auf dem Christentum ruht, besonders in den beiden Hauptfächern, der Geschichte und der Muttersprache.

In der Muttersprache wird besonderes Gewicht auf

die Dichtkunst, als erweckend und veredelnd, gelegt. Die Dichterwerke werden gelesen und Vorträge über Literaturgeschichte gehalten. Hier spielt auch der Gesang eine Hauptrolle; übrigens beginnen und schließen die meisten Unterrichtsstunden mit Gesang.

Geschichte ist aber wohl das Hauptfach — wie es Grundtvig auch mit seiner »historischen Hochschule« gemeint hat, vergl. S. 92 u. 93. — »Es ist auch dasjenige Fach«, sagt Alf. Poulsen, »dem die Schüler die meiste Aufmerksamkeit schenken und man darf wohl sagen, daß die Schüler die Hochschule wegen der Geschichte besuchen, würde dieses Fach gestrichen, so verlöre die Schule ihren ganzen Charakter. Die Hauptaufgabe ist, die charakteristischen Eigenschaften der historischen Personen und den vorherrschenden Charakter der verschiedenen Zeitalter und Völker zu schildern, um dadurch alle großen und kleinen Ereignisse, die in unserer eigenen Zeit geschehen, zu beleuchten. Dieses ist der Hauptpunkt; hier finden wir das Verhältnis zwischen Mann und Frau, Eltern und Kindern, Herren und Dienern, religiösen, sozialen und politischen Fragen, die alle unsere Zeit berühren, erwähnt. Es ist gewissermaßen ein Stückchen unsystematische, praktische Lebensphilosophie, die man auf diesem Wege — dem historischen — den Schülern beizubringen sucht. Die ‚historisch-poetischen' Anlagen, wie Grundtvig es nennt, dürfen einem Lehrer, der Volkserzieher sein will, nicht fehlen. Er muß verstehen, ein lebendiges Bild der historischen Tatsachen und Details zu geben. Die Schule muß jede politische Agitation vermeiden, während sie andrerseits die Urteilskraft erwecken und schärfen soll durch die Erklärung der politischen Prinzipien, durch die Schilderung der Kämpfe und der Bestrebungen der Gesellschaft, durch die Besprechung der Verfassung und der Gesetze des Staats.« Der Geschichtsunterricht wird in der ausgedehntesten Bedeutung erteilt, indem er sowohl Mythologie und Sagengeschichte, als auch politische Geschichte, Kirchen- und allgemeine Kulturgeschichte um-

faßt. Ebenso wie bei der Literatur wird auch hier bei der Geschichte besonderes Gewicht auf die vaterländische gelegt. Außer, daß die Kenntnisse der Volksschule aufgefrischt werden, wird weiter unterrichtet im Zeichnen (Landvermessen), Mathematik, Physik, Geographie, Botanik und Zoologie, wobei ganz besonderes Gewicht auf den menschlichen Körper und seine Funktionen gelegt wird. Ferner finden täglich, für beide Geschlechter getrennt, in den großen, geräumigen Turnhallen Turnübungen statt, in der Regel nach der sogenannten »Schwedischen Gymnastik« (Sings System).[1] Endlich wird auch in Handarbeit und Handfertigkeit unterrichtet, in den Mädchenschulen überall im Nähen und in einzelnen Burschenschulen »slöjd«. Mit mehreren der gewöhnlichen Volkshochschulen sind besondere Fachschulen verbunden, meistens Ackerbauschulen, aber auch Handwerkerschulen z. B. auf Vallekilde und Rödkilde, (auf V. ist auch eine Schule für Fischer) und an der Höng Hochschule ist eine besondere Schule für Kätner errichtet. Wo eine solche Fachschule mit einer Hochschule verbunden ist, versammeln sich in der Regel täglich die Schüler beider Schulen zu ein oder zwei gemeinsamen Hauptvorträgen, während sonst die Schüler der Fachschulen sich getrennt von den andern zu ihrem agronomischen oder technischen Unterricht versammeln. Der Unterricht dauert in der

---

[1]) Von dieser »Schwedischen Gymnastik« schreibt Prof. Rein (Gegenwart): »Es war mir erstaunlich, mit welcher Exaktheit, Sicherheit und Kraft die Übungen in Ryslinge unter der vortrefflichen Leitung eines jungen Theologen ausgeführt wurden. Dabei keine Ermüdung, sondern eine Auffrischung der Kräfte. Geht unser deutsches Turnen vielleicht zu einseitig auf die Ausbildung der Muskeln in virtuoser Weise, und strengt es vielleicht den jugendlichen Körper zu sehr an, so will die schwedische Gymnastik mit ihren vielerlei Übungen, die während einer Stunde an den verschiedenen Geräten und als Freiübungen vorgenommen werden, den ganzen Körper gleichmäßig in Tätigkeit setzen und ausbilden. Deshalb können auch diese täglichen Gymnastikstunden in den Vormittagsunterricht eingeschoben werden, weil sie erfrischend, nicht ermüdend wirken.«

Regel den ganzen Tag, weil von dem Schüler keine Vorbereitung auf die Stunden gefordert wird. Der ganze Unterricht beruht auf mündlichen, leicht faßlichen Vorträgen; Bücher werden möglichst wenig benutzt, auch ist jedes Aufnahme- oder Abgangsexamen ausgeschlossen

Die freie Zeit ist aber von größter Bedeutung für die jungen Leute. Sie wohnen ja alle in der Schule und zusammen mit den Kameraden, den Lehrern und deren Familien, und sie haben immer Zutritt bei den Lehrern; dieses freie Zusammenleben hat einen großen erzieherischen Einfluß auf die Jugend. Es setzt natürlich voraus, daß der Lehrer, neben seinen pädagogischen Talenten, eine Persönlichkeit mit wahrer Lust und Liebe für den Beruf ist. Und das sind tatsächlich die meisten Hochschullehrer, weil sie sonst mit ihren Anlagen gewiß leicht eine »besserbesoldete« Stellung einnehmen könnten.

»Ich war selbst ein Schüler einer Hochschule«, sagt Alfr. Poulsen, »und ich kann bestätigen, daß ich während meines ganzen Aufenthaltes nie ein unpassendes Lied oder Gespräch, oder einen boshaften Streit hörte. Wir 80 jungen Männer lebten 5 Monate lang zusammen, und dieses Betragen ist nicht die Frucht eines Verbots oder der strengen Disziplin, sondern nur des Tons, der die ganze Anstalt durchdringt.

In sozialer Hinsicht hat diese gemeinsame Lebensweise den Vorteil, daß sie dazu beiträgt, Klassenunterschiede und soziale Vorurteile zu vernichten. Hier finden wir den Sohn des reichen Landwirts neben dem gewöhnlichen Arbeiter, demselben Unterricht folgend, und, was mehr ist, einander kennen lernend. Ich habe in vielen Teilen des Landes Gelegenheit gehabt, die gute Wirkung hiervon in dem Verhältnis zwischen Landwirt und Arbeiter, Herrn und Diener zu beobachten.«

Die Hochschule empfängt ihre Schüler in der Regel im Alter von 18—25 Jahren; sie versammelt die männlichen in den Wintermonaten, November bis April und die weiblichen in den Sommermonaten, Mai bis August.

Einzelne Schulen haben sowohl im Winter, als im Sommer weibliche Schüler, also im Winter gemeinschaftliche Schule.

Die erste gemeinschaftliche Hochschule wurde 1885 an der erweiterten Hochschule von Askov durch Schröder eingeführt und an der allgemeinen Volkshochschule zuerst von Maltesen in Vrigsted 1888. — Der gewöhnliche Preis für den Aufenthalt an einer Hochschule beträgt 30 Kronen monatl. für Wohnung, Kost und Unterricht.

Die bedeutendsten und bekanntesten Volkshochschulen sind: Auf **Seeland** die Vallekilde Hochschule, gegründet 1865 von Ernst Trier, jetzt unter P. Hansen, und die Frederiksborg Hochschule, gegründet 1895 von H. Begtrup (aus Askov).

In **Jütland** die Festrup Hochschule, gegründet 1866 von Dr. phil. Kapitän J. Nörregård (und cand. theol. Bågö). Die Ry Hochschule, gegründet 1892 von cand. phil. H. Hostrup.

Auf **Fühnen** die Ryslinge Hochschule, gegründet von Pastor Clausen, jetzt unter A. Poulsen. Eine sehr beliebte Hochschule scheint auch die Köng Hochschule (Fühnen) unter dem Vorsteher N. Kierkegård zu sein.

Wie sich übrigens der Lehrerbestand, die Schülerzahl und die Unterstützungen im Lauf der Jahre an den Hochschulen gestaltet haben, zeigt wieder Rosendals Statistik, welche als das erste Werk über die gesamte Hochschulbewegung zum fünfzigjährigen Jubiläum der Hochschule 1894 erschien. Am Schluß des Werkes steht folgende Übersicht:

I. In den vergangenen 50 Jahren haben zwischen 1600—1800 Männer und zwischen 500—600 Frauen als Lehrer und Lehrerinnen an den dänischen Volkshochschulen und Ackerbauschulen gewirkt. Von den Männern ist ungefähr die Hälfte an Seminarien ausgebildet und hat das Lehrerexamen gemacht. Ein großer Teil von ihnen ist von der Hochschule zu den Staatsschullehrern übergegangen, einige an die freie Schule, einzelne an die Seminarien. Zwischen 250—300 sind an den Hoch-

schulen, besonders an der erweiterten Hochschule in Askov ausgebildet. Ungefähr dieselbe Anzahl sind Tierärzte, Kandidaten der Ackerbau- und Gartenbauschule, oder haben eine ähnliche derartige Ausbildung, und haben im wesentlichen den Lehrerbestand an den Ackerbauschulen ausgemacht. Nicht wenige von diesen sind später zur praktischen Tätigkeit in Molkereien, Genossenschaftsschlächtereien, zur Landwirtschaft usw. übergegangen. Etwa 150 der Lehrer waren cand. theol., von denen ca. 100 entweder vor, während oder nach ihrer Lehrtätigkeit an der Schule, Pfarrer gewesen sind. Ferner haben mehrere Pfarrer Vorträge gehalten oder auf irgendwelche Weise beim Unterricht geholfen.

Ungefähr 100 Lehrer haben eine andere akademische Bildung genossen oder sind Offiziere gewesen. 18 von den Hochschullehrern sind Mitglieder der gesetzgebenden Versammlungen (des Reichstags) gewesen, einzelne sind zu journalistischer Tätigkeit übergegangen.

Im Schuljahr 1892—93 arbeiteten an den 77 Volkshochschulen und Ackerbauschulen mit Staatsunterstützung 73 Vorsteher, 168 festangestellte Lehrer, 140 Stundenlehrer, 4 Vorsteherinnen, 82 festangestellte Lehrerinnen (davon 15 mit den Vorstehern verheiratete), 58 Hilfs- und Stundenlehrerinnen. 10 Vorsteher, 23 festangestellte Lehrer und 34 Stundenlehrer hatten akademische Bildung,
39 Vorsteher, 48 f. Lehrer, 32 St.-Lehrer das Lehrerexamen,
9 „ 25 „ „ 7 „ waren Kandidaten der Ackerbauschule,
1 „ 11 „ „ hatten d. Gartenbauexamen gemacht,
11 St.-Lehrer waren Tierärzte,
11 Vorsteher, 30 f. Lehrer, 44 St.-Lehrer hatten eine andere oder eine nicht genauer bezeichnete Ausbildung genossen,
2 Vorsteherinnen, 3 f. Lehrerinnen, 8 St.-Lehrerinnen hatten das Lehrerinexamen gemacht,
29 f. Lehrerinnen, 13 Hilfslehrerinnen hatten Hochschulausbildung.

2 Vorsteherinnen, 50 f. Lehrerinnen, 37 Hilfslehrerinnen keine genauer bezeichnete Ausbildung.

Keine von den 15 Vorsteherfrauen hatte ein Examen gemacht.

II. Die Schülerzahl.

November 1853 bis Nov. 54		. .	Kaum	200	Schüler
„ 1863 bis Mai 64		. .	„	471	„
Im Finanzjahr 1867—68		. . .	circa	1100	„
„ „ 1868—69		. . .	„	1500	„
„ „ 1872—73	2093	Männer	u.	840	Frauen
„ „ 1873—74	2132	„	„	1003	„
„ „ 1874—75	2308	„	„	1108	„
Winterschulj. 1891—92	2789	„	„	2019	„
Sommer 1893	c. 2300	Schüler			
Winter 1893—94	c. 3500	Schüler.			

Sämtliche Schulen sind in den vergangenen 50 Jahren von ca. 110000 Schülern besucht worden, 75 000 im Winterhalbjahr, 35 000 im Sommer. Die Zahl der männlichen Schüler in den Sommerhalbjahren entspricht ungefähr der Zahl der weiblichen in den Winterhalbjahren, daher kann angenommen werden, daß 75 000 junge Männer und 35 000 Mädchen die Schule besucht haben.

III. Staatszuschuß, der zuerst von dem Hofbauer Bertel Nörgård im Volksthing vorgeschlagen wurde.

A. Zuschuß für die Hochschulen.

1851—53	Zuschuß für »Bauernhochschulen«	4 000 Kr. jährl.
1853—55	. . . .	6 000 „ „
1855—57	. . . .	10 000 „ „
1857—60	. . . .	20 000 „ „
1860—67	. . . .	22 000 „ „
1867—79	Zuschuß für »Volkshochschulen«	28 000 „ „
1879—86	. . . .	55 000 „ „
1886—90	. . . .	40 000 „ „
1890—92	. . . .	55 000 „ „
Von 1892 an	. . . .	120 000 „ „

B. Unterstützung für Schüler.

1869—71	Zur Unterst. begabter, armer Hochschulschüler	13,200 Kr.
1871—75	. . . .	22 000 „
1875—76	Zur Unterst. von armen Schülern	44 000 „
1876—79	. . . .	66 000 „
1879—86	. . . .	100 000 „
1886—92	. . . .	90 000 „
Von 1892 an	. . . .	180 000 „

C. Zuschuß zu Lehrmitteln und zur Lehrerausbildung.

1856—57	5 000 Kr.
1857—70	9 600 „
1870—73	15 000 „
1873—76	24 000 „
1876—78	30 000 „
1878—82	40 000 „
1882—84	50 000 „
1884—89	54 000 „
1889—90	65 000 „
1890—92	67 000 „
1892—93	85 000 „
1893—94	90 000 „
1894—95	92 000 „

Die Hochschullehrer können also hierdurch (gemeinsam mit Volksschullehrern und Privatschullehrern) eine erweiterte Ausbildung erhalten an der »staatlichen Lehrerhochschule«, die 1856 von *D. G. Monrad* ins Leben gerufen wurde, und die seit 1904 ihre eigenen Gebäude hat, wo sich jährlich vom September bis Juli 150 Schüler und in den Sommermonaten zu einem Monatskursus 700—800 Schüler im Alter von 20—50 Jahren versammeln und wo auch mehrere Universitätslehrer Unterricht erteilen.

1895 wurde auch an derselben Universität (Kopenhagen) ein Universitätskursus für Volkschullehrer einge-

richtet. Er findet in der Regel im September statt und die Professoren halten dann besondere, nur für die Volksschullehrer bestimmte Vorträge.

Durch das Gesetz vom April 1892 wurden, wie man sieht, die Staatsbeiträge verdoppelt. A. 120000, B. 180000 (C. 92000 Kr.).

Jetzt sind sie nach dem Gesetz vom 23. Mai 1902 noch weiter erhöht worden:

A. 140000, B. 250000, C. ca. 100000 Kr.

(C. gilt auch für andere Schulen, technische Real- und Bürgerschulen, aber ca. 50000 Kr. gehen an die Hochschulen).

Ferner trägt der Staat 10000 Kr. zur Unterstützungskasse der Hochschulen bei, er gibt also alles in allem ca. 450000 Kr. (ungefähr 500000 M).

In diesem Gesetze heißt es (wie auch schon im Gesetz von 1892): »Zur Unterstützung berechtigt sind keine Schüler unter 16 Jahren. Die männlichen Schüler müssen in der Regel das achtzehnte Jahr überschritten haben, doch darf bis $^1/_4$ der Gesamtzahl zwischen 16 und 18 Jahren sein.«

Man sieht hieraus, daß auch der Staat hinsichtlich der Hochschulen Abstand vom Schulbesuch im Übergangsalter nimmt und sich da vollständig Grundtvigs Ansichten anschließt.

Die Askov-Hochschule.

(Mitteilungen von der erweiterten Volkshochschule in Askov. Jahrgang 1886—1902.)

Eine Sonderstellung unter den Hochschulen nimmt Askov ein, von der dortigen Schule muß man sagen, daß sie der Verwirklichung von Grundtvigs Hochschulgedanken am nächsten kommt und sich gewissermaßen seinen Gedanken über »Den wissenschaftliche Verein des Nordens« nähert.

Die Volkshochschule in Askov war ja eigentlich eine historische Fortsetzung der Hochschule in Rödding, denn

die Lehrer von Rödding waren es, die durch die ausdauernden Bestrebungen Flors in stand gesetzt wurden, die Schule in Askov zu eröffnen, nachdem die Tätigkeit in Rödding abgebrochen war.

Unter kleinen und bescheidenen Verhältnissen fingen hier als Vorsteher *Schröder*, *Nutzhorn* und *Fenger* ihre Wirksamkeit an. Die beiden ersten hatten, schon ehe sie nach Rödding kamen, einen Besuch in der Schule bei Kold abgestattet.

Was sie dort gesehen hatten, konnten sie jetzt in Askov zur Ausführung bringen, wo sie vollständig freie Hand hatten. Es handelte sich besonders um zwei Punkte. Erstens fingen sie gleich mit der Mädchenschule im Sommer an, so daß also das Sommerhalbjahr für die Burschenschule wegfiel; dagegen suchten sie aber die Burschen dazu zu bewegen, im nächsten Winter wieder zurückzukehren, und richteten den Unterricht so ein, daß er in zwei aufeinanderfolgenden Wintern ein zusammenhängendes Ganze bildete.

Der zweite und wichtigste Punkt war ihr Bestreben, dasselbe persönliche Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler hervorzurufen, wie es Kold versucht und als erreichbar erfahren hatte, wenn die Schüler in den Hausstand der Lehrer oder des Vorstehers aufgenommen wurden, d. h. bei ihnen wohnten und aßen. Schröder, der verheiratet war, richtete sich gleich darauf ein — Grundtvig, der für Kolds Einrichtungen sehr eingenommen war, hatte bei der Frau von Schröder betont, daß die Schule sich nicht zur Ruhe setzen dürfe, ehe sie nicht alle Schüler an ihrem Herde aufgenommen hätte — und im folgenden Jahre ließ auch Nutzhorn sich häuslich nieder und öffnete sein Heim für die Schüler. Diese beiden Vorzüge brachten sie also von Kold mit.

Aus Rödding dagegen brachten sie die Anforderungen an eine umfassendere Belehrung, als sie bei Kold gegeben wurde. Hier liegt schon einer der Keime zu der erweiterten Volkshochschule. Und so wie allmählich der

Wirkungskreis der gewöhnlichen Volkshochschule größer wurde, machte sich auch das Bedürfnis geltend, daß die Lernbegierigen sich gründliche Kenntnisse erwerben konnten, ohne in ganz neue und fremde Verhältnisse zu kommen.

1878 wurde dann ein Verein gegründet, der das Ziel im Auge hatte, die Mittel zu einer erweiterten Hochschule zu schaffen. Der Name des Vereins war »Dansk höjskoleforening« und seine Gründer waren der ehemalige Rödding-schüler *Jep Fink* und der Hochschulvorsteher *Ernst Prier* auf Vallekilde. Die Wahl fiel auf Askov als die am besten geeignete Schule, und dort fing 1878—79 »die erweiterte Volkshochschule« an, die sich immer weiter entwickelt hat, indem sie die Gedanken Grundtvigs mehr und mehr vervollkommnete, die vorhandenen Fächer vertiefte und neue einführte; auch wurden mehrere Lehrer fest angestellt, zunächst der bekannte Physiker *Paul la Cour* (seit 1878). La Cour ist nicht nur ein bedeutender Gelehrter und Erfinder, der als solcher vom Staate unterstützt wird, sondern auch ein bedeutender und auf engerem Gebiet bahnbrechender Pädagog, indem er der erste war, der einen historisch-naturwissenschaftlichen Unterricht einführte, so daß sich auch Physik und Mathematik als Glieder in den großen Entwicklungsgang der Menschheit einfügen.

Es ist hier nicht der Ort, näher auf die große Bedeutung einzugehen, siehe aber »Maikki Friberg« S. 124 u. f., und *Appels* interessanten Vortrag über »Physik und Allgemeinbildung« in »Meddelelser fra Askov 1900«. La Cour hat denn auch mit seinem Schüler cand. mat. Appel eine »Historische Physik« und eine »Historische Mathematik« für den Unterricht geschrieben. Und durch seine Bestrebungen ist Askov in allen Beziehungen und in der wahren Bedeutung des Wortes »eine historische Hochschule« geworden.

Dadurch sind Grundtvigs frühere Aussprüche in »Nordens videnskabelig, forening« zur Wahrheit geworden.

»Es findet sich notwendigerweise ein Gegensatz zwischen den historischen und den physischen Wissenschaften — aber es ergibt sich von selbst, daß eine genügende Aufklärung diesen Gegensatz aufheben wird, und daß die Universalgeschichte durch ein Umfassen der ganzen menschlichen Tätigkeit auch alle wissenschaftlichen Bestrebungen der Menschheit umfaßt.«

Alles in allem wirken jetzt ca. 16 Lehrer und Lehrerinnen an der Schule. Von Anfang November bis Ende April, also im Winter immer 6 Monate, arbeitet die Hochschule Askov nur als erweiterte Volkshochschule. Sie hat in diesen 6 Monaten eine jüngere Abteilung (die Schüler im ersten Winter) und eine ältere Abteilung (die Schüler im zweiten Winter) und diese beiden Abteilungen umfassen seit 1885 sowohl eine männliche, als eine weibliche Abteilung.[1])

Im Winter ist also kein Unterricht für Anfänger, sondern nur für diejenigen, die schon vorher eine gewöhnliche Volkshochschule besucht haben oder auf andere Weise die Vorbildung erlangt haben, die man bei einem tüchtigen Hochschulschüler voraussetzen kann.

Im Mai, Juni und Juli wird gewöhnliche Volkshochschule gehalten, aber nur für weibliche Schüler.

In den letzten Jahren ist während der drei Sommermonate ein vom Staat unterstützter Hochschullehrerkursus in Askov abgehalten worden.

Das Honorar für den Unterricht auf der erweiterten Hochschule ist, nach einer zwischen vielen Volkshoch-

---

[1]) Schröder schreibt: »Da ich Rechenschaft ablegen soll, wie dieser, unser erster Versuch einer erweiterten Frauenhochschule in Askov ausgefallen ist, will ich zunächst bezeugen, daß er nicht nur unsern Erwartungen entsprochen, sondern sie sogar übertroffen hat. Wir haben nicht gefunden, daß die Schule für Frauen die für Männer gestört hätte. Eher hat die Gegenwart der Frauen in dem allgemeinen Vortragssaal und ebenso ihre Teilnahme an den geselligen Abenden, die im Laufe des Winters stattgefunden haben, zu einem sehr guten Ton unter den Schülern beigetragen.«

schulen und Ackerbauschulen getroffenen Verabredung für einen kurzen Aufenthalt höher, als für einen längeren. Im ersten Monat beträgt es 30 Kr., im zweiten 25, im vierten 15, im fünften 10 Kr., während die Schüler im sechsten Monat nichts für den Unterricht bezahlen. Für Kost werden monatl. 22 Kr. und für Wohnung monatl. 3 Kr. bezahlt.

Der in zwei Wintern durchzumachende Unterricht umfaßt jetzt:

1. Rechtschreibung und Sprachlehre der Muttersprache, die Geschichte der dänischen Sprache und Literatur.

2. Die Mythen und Heldensagen des nordischen Altertums und die Verwendung von deren Inhalt in den Schriften späterer Dichter.

3. Die Geschichte der nordischen Reiche (Skandinaviens) von der ältesten, historischen Zeit bis auf die Gegenwart.

4. Die allgemeine Weltgeschichte, Kultur-, Kirchen- und Literaturgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der ersten Anfänge der christlichen Gemeinde, der Reformationszeit und des letzten Jahrhunderts.

5. Den Inhalt der neutestamentlichen Schriften und einzelner Schriften des alten Testaments.

6. Die Staatsverfassung und die Staatsverwaltung Dänemarks.

7. Die Hilfsquellen Dänemarks, die geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Lage seiner Erwerbszweige und die öffentlichen Veranstaltungen zu seiner Unterstützung. Diesem Fach wird ein Werk von Schröder: »Die Hilfsquellen und Erwerbszweige Dänemarks« zu Grunde gelegt.

8. Die Geographie Dänemarks und die allgemeine Geographie mit besonderer Berücksichtigung der Verschiedenheiten der Völker und der Naturverhältnisse und der Wechselwirkung zwischen Volk und Natur.

9. Den Bau des menschlichen Körpers und seine allgemeinen Funktionen.

10. Allgemeine Naturlehre (Mechanische Physik, Astro-

Nachstehender Stundenplan ist aus »Meddelelser om den udvidede folkehöjskole in Askov 1902« gewonnen, aus Platzrücksichten wende ich die praktische Einteilung von Fr. Lembke an, wo die Abkürzungen bedeuten:

M. 1. resp. M. 2. = erster (unterster) resp. 2. Kursus für junge Männer.

F. 1. resp. F. 2. = erster, resp. 2. Kursus für Frauen.

Stunde	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
8—9	M. 2. F. 2. (gemeinsam) Angewandte Mathematik M. 1. F. 1. Nordisches Altertum		M. 2. F. 2. Geographie M. 1. F. 1. Historische Mathematik		M. 2. F. 2. Mathematik M. 1. F. 1. Statistik	M. 1. F. 1. Heldensage
9—10	M. 2. Lesestube M. 1. Dänisch	M. 2. Dänisch M. 1. Dänisch	M. 2. Geschichte d. Staatsrechtsk. M. 1. Nord. Geschichte	M. 2. Dänisch M. 1. Dänisch	M. 2. Lesestube M. 2. Nord. Geschichte	M. 2. Dänisch M. 1. Dänisch
	F. 1. u. F. 2. — Gymnastik					
10½—11½	Alle: Historische Physik		Vorträge		Historische Physik	
11½—12½	F. 2. F. 1. } Dänisch	F. 2 Deutsch Englisch F. 1. Geometrie	F. 2. F. 1. } Dänisch	F. 2. Englisch Deutsch F. 1. Physik	F. 2. Theorie u. Gymnastik F. 1. Dänisch	F. 2. F. 1. } Dänisch
	M. 1. u. M. 2. — Gymnastik					

$12^1/_2$—2	M. 1. 2. Zeichnen M. 1. 2. Handarbeit	F. 1. 2. Zeichnen	M. 2. Übungen im Laboratorium F. 1. 2. Handarbeit	F. 1. 2. Zeichnen	M. 1. 2. Zeichnen F. 1. 2. Handarbeit	F. 1. 2. Zeichnen
$3^1/_4$—$3^3/_4$	Alle:		Gesangübungen			
4—5	M. 2. F. 2. Dän. Literatur und Sprachgeschichte M. 1. Weltgeschichte F. 1. Gesundheitslehre	M. 1. Rechnen F. 1. Nord. Geschichte	M. 2. F. 2. Vorträge M. 1. Englisch Deutsch F. 1. Rechnen	M. 1. Rechnen F. 1. Gesundheitslehre	M. 2. F. 2. Gesellschaftslehre M. 1. Weltgeschichte F. 1. Nord. Geschichte	M. 2. F. 2. Vorträge M. 1. Englisch Deutsch F. 1. Rechnen
5—6	M. 2. F. 2. Mathematik M. 1. Geographie F. 1. Englisch Deutsch	M. 2. Englisch Deutsch F. 2. Gymnastiktheorie M. 1. Mathematik F. 1. Geographie	M. 2. F. 2. Nord. Geschichte M. 1. Geographie F. 1. Englisch Deutsch	M. 2. F. 2. Mathematik M. 1. Geographie F. 1. Weltgeschichte	M. 2. Englisch Deutsch M. 1. Physik M. 1. Geographie	M. 2. F. 2. Nord. Geschichte M. 1. Polit. Geographie F. 1. Weltgeschichte
6—7	Alle: Vorträge			Nordische Geschichte		

nomie, Lautlehre, Lichtlehre, Wärmelehre, Magnetismus, Elektrizität, Meteorologie) samt der geschichtlichen Entwicklung der Kenntnis des Menschengeschlechtes und der Naturgesetze, sowie die Biographien der großen Naturforscher.

11. Die elementare Mathematik (Logarithmen, Zinsrechnung und Trigonometrie) sowie die Geschichte des mathematischen Denkens.

12. Die Naturgeschichte des Tierreichs, besonders in seinem Verhältnis zur Kultur des Menschengeschlechtes.

13. Pflanzenkunde (systematisch und physiologisch).

14. Chemie. (Die Chemie des täglichen Lebens und die systematische Chemie in Verbindung mit Übungen im Laboratorium).

15. Die Elemente des Ackerbaus und der Zucht der Haustiere.

16. Allgemeines Rechnen, landwirtschaftliche und kaufmännische Buchführung.

17. Freihandzeichnen, geometrisches und stereometrisches Zeichnen sowie Fachzeichnen.

18. Methodische Handarbeit (Nähen und Weben für Frauen, »slöjd« für Frauen und Männer).

19. Lesen von Altnordisch (Isländisch).

20. Englische Sprache.

21. Gesangübungen.

22. Körperübungen. (Nach Sings System.)

Wie man sieht, bietet die Schule einen sehr umfassenden Unterricht, von der täglichen Arbeit kann man aus der vorstehenden Stundentabelle (siehe S. 110 u. 111) einen Begriff bekommen. Es nehmen jedoch nicht alle an allen Fächern teil, das würde zu viel werden. Der anregende und belebende Einfluß, den die Schule von Anfang an ausgeübt, und wodurch sie ihre besten Freunde gewonnen hat, hört keineswegs auf, wenn sich auch der gleichzeitig mitgeteilte Kreis von Kenntnissen bedeutend erweitert hat. Deshalb sind sowohl auf der erweiterten, als auf der gewöhnlichen Hochschule die Vorträge der

Lehrer die Hauptsache. Neben den Vorträgen gehören auch die Besprechungen und Übungen zur täglichen Arbeit der Schule, und für diese müssen sich die Schüler präparieren. Sie haben auf der erweiterten Hochschule mehr außerhalb der Stunden zu arbeiten, als auf der gewöhnlichen Volkshochschule. Die Schüler wohnen in kleineren Zimmern, höchstens 2—3 zusammen, um Ruhe zum Arbeiten zu haben. Am Sonntag ist natürlich frei, und Askov hat jetzt seine eigene Kirche der freien Gemeinde, 1900 eingeweiht, deren Gottesdienst die Schüler ohne Zwang beiwohnen können.

Der Sonntagnachmittag wird oft zu Zusammenkünften benutzt, wo z. B. im Winter 1901—02 eine Reihe von Gedächtnisreden über kürzlich verstorbene bedeutende Persönlichkeiten gehalten wurden. Im Laufe des Winters halten sowohl die Lehrer, als auch fremde Gäste Vorträge an der Schule. Im Winter 1900—02 wurden z. B. 16 verschiedene Vorträge von Fremden gehalten, u. a. über Millet, Tolstoi, Jeanne d'Arc, Finnland, Armenien, die Aussichten für den dänischen Ackerbau, Haushaltungsschulen usw.

Mit der Schule ist eine Bibliothek verbunden, die jetzt auf ca. 20000 Bände angewachsen ist (1895 erst 10000 Bände) und eine Handbibliothek mit Lesezimmer, das täglich geöffnet ist, und wo immer einer der Lehrer anwesend, um Anleitung und Hilfe zu geben.

Die Schule bekommt eine Menge Zeitungen und Zeitschriften zugeschickt und gibt selbst zwei sehr angesehene Zeitschriften heraus »Danskeren« (Schröder) und »Årbog (Jahrbuch) for dansk Kultur« (P. Bjerge).

Ferner sind eine naturwissenschaftliche und kulturhistorische Sammlung, eine Kunstsammlung, ein physisch-chemisches Laboratorium und endlich eine geräumige Turnhalle mit Badeanstalt vorhanden.

Der Wert des ganzen Besitztums beträgt 126000 Kr.

Ohne zu dem eigentlichen Organismus der Schule zu gehören, aber doch in gewissem Zusammenhang mit ihr

stehen die naturwissenschaftliche Versuchsstation la Cour, eine landwirtschaftliche Versuchsstation, eine Webeschule für Frauen und eine Slöjdschule (Handfertigkeitsschule).

Die Schülerzahl und die Staatsunterstützung zeigt Rosendals Werk (S. 45), ergänzt durch spätere »Mitteilungen von Askov«, siehe nachstehende Übersicht.

Statistik.

Jahr	Schüler		Staat-unterstützung Kronen	Jahr	Schüler		Staats-unterstützung Kronen
	Winter	Sommer			Winter	Sommer	
1864--65	—	25	2 550	1883—84	107	155	5 525
1865—66	42	24	2 100	1884—85	107	139	5 550
1866-67	71	45	2 400	1885—86	119	105	5 650
1867—68	74	45	2 400	1886—87	149	112	4 120
1868—69	91	45	2 400	1887—88	143	111	3 720
1869—70	86	77	2 400	1888—89	140	125	3 735
1870—71	119	87	2 400	1889—90	144	108	3 755
1871—72	151	110	2 400	1890—91	107	84	3 735
1872—73	165	122	2 400	1891—92	120	103	10 525
1873—74	172	129	2 400	1892—93	159	106	13 000
1874-75	165	140	2 400	1893—94	150	?	11 000
1875—76	180	145	2 000	1894—95	163	—	13 000
1876—77	197	112	2 000	1895—96	142	—	13 000
1877—78	133	98	0 [1])	1896—97	142	—	13 000
1878—79	114	82	2 000	1897—98	164	—	13 000
1879—80	98	89	5 000	1898—99	151	—	14 300
1880—81	80	96	5 520	1899—1900	150	—	14 500
1881—82	78	120	5 500	1900—01	165	—	14 500
1882—83	112	130	5 475	1901—02	161	—	14 500

Im Winterhalbjahr, November 1901 bis April 1902 hatte Askov 161 Schüler, 94 männliche (davon 76 im ersten, 18 im zweiten Winter), 67 weibliche (davon 52 im ersten, 13 im zweiten und 2 im dritten Winter). Von

[1]) In diesem Jahre suchte die Schule um keine Unterstützung nach.

den männlichen Schülern waren 55 Söhne von Hofbauern, 12 von Kätnern, 14 von Handwerkern, 13 von Beamten, Lehrern, Kaufleuten u. a.

Unter den Schülern waren 15 Handwerker, davon 3 Maschinenarbeiter, 4 Typographen, 9 hatten selbständige Stellungen in der Landwirtschaft (5 in Molkereien), 3 waren Gärtner, 3 Kaufleute oder Schreiber und Buchhalter, 3 Journalisten, 4 in verschiedenen anderen selbständigen Stellungen. 15 waren Städter, die übrigen Landbewohner. 26 waren über 25 Jahre, 68 zwischen 18 und 25, keiner unter 18. Zwei waren von den Faröer, 5 aus Schleswig, 6 aus Norwegen, 1 aus Finnland. 57 waren früher auf Hochschulen oder Ackerbauschulen gewesen. 2 hatten eine Abendschule, 7 eine Fortbildungsschule, 11 eine Realschule (davon 2 mit Präliminarexamen), oder ein Gymnasium, 2 eine technische Schule, 4 verschiedene andere Schulen besucht, 4 hatten Privatunterricht gehabt, 1 war Seminarist.

Von den Schülerinnen waren 15 Töchter von Hofbauern, 3 von Kätnern, 3 von Handwerkern, 46 von Beamten, Lehrern und Kaufleuten, 20 waren Städterinnen, 6 waren über 25 Jahre, 50 zwischen 18—25, 11 zwischen 16 und 18.

7 waren aus Schleswig, 2 aus Norwegen und 8 aus Schweden.

25 waren früher auf einer Hochschule, 5 haben eine Fortbildungsschule besucht, 9 eine Realschule (4 mit Präliminarexamen), 11 eine höhere Mädchenschule, 6 verschiedene andere Schulen oder Kurse, 7 hatten Privatunterricht gehabt und 3 hatten das Lehrerinnenexamen gemacht.

Auch Askov hatte anfangs mit pekuniären Schwierigkeiten zu kämpfen, aber nachdem 1891—92 und 1902 der Staatszuschuß erhöht worden war, hat sich der Zustand andauernd verbessert.

Der steigende Zuschuß zeigt vielleicht am besten, wie sehr die Schule anerkannt wird. Es hat sich denn auch nach und nach eine förmliche kleine Schulstadt um Askov gebildet, und der Einfluß der Schule wird weit über Dänemark hinaus gespürt, indem sie Skandinavier, Isländer, Finnen und Amerikaner zu ihren Schülern zählt und zu den Freunden der Anstalt gehörten viele der besten Männer Dänemarks (z. B. der Kultivator der Heide, Oberst Dalgas, und der Prediger und Dichter Hostrup) und sind es noch heute, und im Lauf des Jahres wird die Schule von vielen angesehenen dänischen und ausländischen Gästen besucht, besonders bei den berühmten Herbstzusammenkünften, die, wie ein dänischer Historiker vor kurzem gesagt hat, sind: »Wie eine Essenz, ein komprimierter Kraftauszug der Alltagstätigkeit der Hochschule.«

Es sind im Lauf der Jahre viele »lockende Stimmen« nach Askov gedrungen, daß die Schule auf die Abiturienten-Schullehrer- und Lehrerinnenexamina, jedenfalls aber auf das Präliminarexamen vorbereiten sollte, und da in Dänemark fast für alle besoldeten öffentlichen Stellungen ein Examen gefordert wird, so würde die Hochschule dadurch gewiß viel Geld eingenommen haben! Sie ist aber ihrer eigenen und Grundtvigs Idee treu geblieben und nicht von ihrer Aufgabe abgewichen.

»Diese ist denn auch groß genug« — sagt Schröder in einer seiner »Mitteilungen« — die, der Jugend eine zugleich gründliche und greifbare, umfassende und tiefgehende Aufklärung über die Muttersprache und das Volksleben, über die Geschichte des Vaterlands und des ganzen Menschengeschlechts, die Gesetze des Naturreichs und der bürgerlichen Gesellschaft, über die Bedingungen des körperlichen und geistigen Lebens zu geben.

Es ist zuweilen wohl halb im Scherz von unserer Tätigkeit der Ausdruck gebraucht worden, daß wir an einer »volkstümlichen Universität« lehrten. Das kann insofern für vollen Ernst genommen werden, als wir, ohne

wie die heutigen Universitäten auf Amtsstellungen vorzubereiten, doch, so wie diese, suchen, einen Kreis von Lehrern zu versammeln, die ihre Fächer gründlich verstehen und sich darin weiter bilden und andern dazu verhelfen können, sich eine mehr oder weniger umfassende Kenntnis dieser Fächer zu verschaffen. Es ist sowohl im Reichstag als bei politischen Zusammenkünften davon die Rede gewesen, daß eine Universität für Nordjütland wünschenswert wäre, ohne daß wohl gemeint worden ist, daß sie ausschließlich für Studenten oder künftige Beamte sein sollte. Wir wünschten nur, daß diejenigen, die diesen Gedanken hegen, sich mit dem bekannt machen wollten, was hier in Askov angefangen ist, welche Lehrkräfte und Lehrmittel hier schon gesammelt sind, und dann sollten sie überlegen, ob hier nicht ein Anfang gemacht ist, der zu etwas Bedeutendem in der erwähnten Richtung entwickelt werden könnte, wenn er genügende Unterstützung bekäme.«

Es gibt noch keine Universität in Jütland, Askov hat aber einen stets steigenden Zuschuß bekommen und steht unter seinem ausgezeichneten Vorsteher[1]) in vollster Blüte, so daß die Schule stets eine Zierde des Landes ist.

Schlufs.

Resultate der Hochschulen.

Die dänische Volkshochschule, die erste ihrer Art in der ganzen Welt, — die ihren Lebenslauf um die Mitte des 19. Jahrhunderts als eine zarte, unansehnliche Pflanze begann, ist groß und kräftig herangewachsen und hat reiche Frucht getragen.

Jetzt, im Anfang des 20. Jahrhunderts, spannen ca. 90 Hochschulen (ca. 70 eigentliche Hochschulen) ihr Kulturnetz über das kleine Dänemark und sind sichere und zuverlässige Träger des dänischen Geisteslebens.

---

[1]) Ludwig Schröder.

Natürlich war die Hochschule zu verschiedenen Zeiten Angriffen von außen ausgesetzt — sogar sehr heftigen Angriffen, meistens aus politischen Gründen — sie hat aber ihre Arbeit ruhig fortgesetzt und sich bei allen Anerkennung erzwungen. Der Staat selbst zeigt durch seine großen jährlichen, stets wachsenden Beiträge, wie hoch er die Hochschule schätzt.

Fragt man nun, welche Früchte denn die Hochschule getragen hat, so sind diese sowohl materieller als intellektueller Natur; die ersteren aber wieder eine Folge der letzteren.

Die Hochschule wird immer als einer der Hauptfaktoren im ökonomischen Leben des Landes erwähnt. Z. B. konnte nur ein aufgeklärter und regsamer Bauernstand so schnell und sicher von einem Produktionszweige zu einem andern übergehen, wie der Bauernstand Dänemarks es in den 80er Jahren getan hat, als er, um eine Krisis zu vermeiden, von der Getreideproduktion mit einem Schlag zur Produktion von Butter und Schlachtvieh überging durch Errichtung von Genossenschaftsmolkereien und Schlächtereien. Diese Operation, die man der Wirksamkeit der Hochschule zuschreiben muß, hat nicht am wenigsten dazu beigetragen, die Schule außerhalb der Landesgrenzen bekannt zu machen. Und die Hochschulen streben fortwährend darnach, den Gartenbau und den Ackerbau — die Haupterwerbsquellen Dänemarks — zu entwickeln und zu vervollkommnen, durch die mit ihnen verbundenen Ackerbauschulen.

Endlich hat auch erst durch die Volkshochschulen der technische Unterricht bei den Dorfhandwerkern Eingang gefunden.

Die Hauptsache aber — das, woraus das Ganze eigentlich entspringt — ist der neue Geist, den die Hochschulen im dänischen Bauernstand erweckt haben, und den sie zu erhalten suchen durch Gründung von Hochschulvereinen und Hochschulheimen in den Städten,

von Vortragsvereinen, Versammlungshäusern und Turnhallen in den umliegenden Kirchspielen.

Der neue Geist äußert sich auf mehrere Weisen. Der dänische Bauernstand ist »der aufgeklärteste Bauernstand der Welt« genannt worden. Der dänische Bauer, der unter dem Einfluß der Hochschule gestanden hat, hat sich die dänische Dichtung und Geschichte zu eigen gemacht, hat Liebe zum Vaterland und zur Muttersprache gewonnen, sowie eine lebensfrohe Auffassung des Christentums und im ganzen einen weiteren Gesichtskreis. Die Klassen- oder Rangverschiedenheit, die sonst unter den Bauern besonders groß ist, verschwindet in Dänemark mehr und mehr. Und nicht nur unter den Bauern, sondern es besteht überhaupt in Dänemark keine so tiefe Kluft mehr zwischen Gebildeten und Ungebildeten, wie in den meisten anderen Ländern. Die mißtrauische Verschlossenheit, die sonst als Merkmal des Bauern gilt, ist für den dänischen Bauern nicht mehr charakteristisch. Er ist im ganzen offen, gewandt und regsam, und doch im Besitz eines gewissen Konservativismus und gewisser Pietät.

Das allerwichtigste ist doch — sagt Alfr. Poulsen, — der Einfluß auf den religiösen und moralischen Sinn der Bevölkerung. Einer der eifrigsten Gegner der Schule hat gesagt: »Man muß zugeben, daß die Unsittlichkeit abnimmt, wo Hochschulen existieren. In den sozialen Kreisen, wo die Hochschule Einfluß erlangt hat, findet man weder Trinken oder Spielen, noch andere Übertretungen der Moral. Doch darf man nicht glauben, daß unter den Schülern eine puritanische Strenge herrscht. Sie lieben sehr Tanz und Spiel und Sport und alle anderen Erholungen.«

Infolge der ganzen erweckenden und belebenden Wirksamkeit der Hochschulen findet man auch bei denen, die unter dem Einfluß einer Hochschule sind oder waren, ein viel glücklicheres, innerlicheres, feineres und bewußteres Familienleben. Bei der Jubiläumsfeier der Hochschulen

im Winter 1894 hob Dr. Nörregård noch einen wichtigen Punkt hervor: »Während die allgemeine Kulturströmung freilich den Unwillen gegen die körperliche Arbeit nährt, und wo sie Macht gewinnt, diese ebenso wie die angeerbte Arbeitslust mit ihrer angeerbten Bescheidenheit vertilgt, so ist es dagegen eine unbestrittene Tatsache, daß dort, wo die eigenartige Aufklärung der Volkshochschule Wurzel faßte und wuchs, jener Strömung nicht nur entgegengearbeitet wurde, sondern dort wurden auch die Arbeitslust und die Achtung vor der körperlichen Arbeit wieder gehoben: ‚Keine Arbeit, die gemacht werden soll, ist zu gering für den Menschen, der sie machen kann.‘

Es ist wahr, daß es unter den Schülern der Volkshochschulen welche gibt, bei denen die Bequemlichkeit oder Verwöhnung zu groß war, als daß sie einen Aufenthalt von 3—5 Monaten an der Schule überwunden hätten; unsere Erfahrung hat aber bewiesen, daß ihre Zahl die geringste war, und wir betrachten sie als die schwarzen Schafe. Unsere wirklich guten Schüler — die größte Zahl — wurden auch die arbeitstüchtigsten, trotz der schlechten Erfahrungen, die manche gemacht haben wollen; spricht doch die stete Nachfrage nach Dienstboten aus der Hochschule (sie ist jetzt so groß, daß sie gar nicht befriedigt werden kann) dafür, daß die von uns unabhängige Arbeiterwelt im großen und ganzen die Wahrheit unserer Behauptung anerkennt, und sie wird es jeden neuen Tag in deutlichen und klaren Worten tun, wenn nicht die Jugend selbst sich ihren Anspruch darauf verscherzt.

Dem entspricht auch die Erklärung, die auf dem Kongreß über die Arbeiterverhältnisse in Berlin 1892 ein dänisches Mitglied dem deutschen Kaiser gab. Im Gegensatz zu der allgemeinen Klage, die der Kaiser wiederholte, äußerte der Däne, daß wir eine Art der Aufklärung hätten, durch die wir nicht der körperlichen Arbeit überdrüssig würden, sondern Lust und Liebe dazu gewönnen. Als der Kaiser frug, ob solche Aufklärung in den Agro-

nomenschulen gewonnen würde, wurde ‚Nein' geantwortet und daß ihr eigentliches Element ‚das Volkstümliche' sei.

Am nächsten Tag kam der Kaiser nochmals mit neuen Fragen auf die Sache zurück und wurde auf Askov hingewiesen.

Dies ist das Zeugnis eines Mannes, der nicht dem eigentlichen Hochschulkreise angehört und ist ein so gewichtiges Zeugnis, daß unsere Erfahrung in dieser Beziehung keine trügerische Luftspiegelung ist.« (Folkehöjskolens jubiläumsfest. S. 150—151.)

Wenn man den Hochschulen den Hauptanteil an allem diesen Guten zuschreiben kann, dann versteht man, daß sie auch im Auslande Achtung und Aufmerksamkeit gewonnen haben.

Zuerst natürlich im übrigen Skandinavien und in Finland, wo zahlreiche Schulen nach dänischem Muster errichtet worden sind. In Norwegen waren 1899 15 Hochschulen, in Schweden 30, in Finland 13 (diese bekommen natürlich keine Unterstützung von der russischen Regierung), auch einige in Nordamerika. An vielen Orten des übrigen Auslandes ist das Interesse für die dänischen Volkshochschulen erwacht, z. B. in England (University extension) und Deutschland (Comeniusgesellschaft, Humboldtsakademie in Berlin).

Beim Schluß dieser Abhandlung ist mir ein Sonderheft der »Zeitschrift für das gesamte Fortbildungsschulwesen in Preußen« in die Hände gekommen, wo Fr. Lemke sehr anerkennend über die dänische Volkshochschule spricht und vorschlägt, in Deutschland solche Volkshochschulen nach dänischem Muster zu errichten.

Man wird es nach allem hier Gesagten gewiß verstehen, daß Dänemark stolz auf sein Kind »die Volkshochschule« ist.

Es kommt nur darauf an, daß dieses Lieblingskind nicht verzogen wird, nicht in ungesunden Patriotismus, hohle Begeisterung und aufgeblähte Selbstüberschätzung

sich verliert und darin erstarrt, sondern seine gesunde Menschennatur siegen läßt, so wie sie auch in Grundtvig doch über alles siegte.

Dann wird die Volkshochschule auch ihrem großen Meister würdig bleiben, und wird auch in Zukunft stets als ein Muster für alle ähnliche Anstalten stehen bleiben können.

Literatur.

I.

Joh. Ottosen, Nordens historie. København 1899.
Reins Encyklopädie (2. Ausg.), Dänisches Schulwesen.

II.

P. Hansen, Illustr. dansk litteratur historie I—III. Kbh. 1895.
H. Brunn, Biskop N. F. S. Grundtvigs lernedslol. udforliget fortalt fra 1839 I u. II. Kristiania-Kolding-Kobenhavn 1882.
L. Schröder, Grundtvigs barndom og förste ungdom. Kolding 1883.
L. Schröder, N. F. S. Grundtvigs lerned. Kbh. 1901.
F. Winkel-Horn, Grundtvigs liv og garmig. Kbh. 1901.
Th. Grå, Grundtvig på Langeland. 1805—08. Kbh. 1880.
Fr. Nygård, Det skonboeske institut og N. F. S. Grundtvigs lærervirk, sombed sammesteds. Kbh. 1880.
Fr. Nielsen, Grundtvigs religiöse udvikling. Kbh. 1889.
Jul. Kaftan, Grundtvig, der Prophet des Nordens. Basel 1876.
Otto Möller, Den danske höjskole i Sorö. Kbh. 1878.
Kgl. Resolutionen af 27de marts og 31te dec. 1847, om oprettelse og organisation af Sorö akademies realskole (Nsaings reskriptsamling).

II. u. III.

Von Grundtvigs eigenen Schriften (sie finden sich in Einzelausgaben; eine Sammlung von seinen »Poetiske skrifter« I—VII ist nie vollendet worden) kommen besonders in Betracht für seine persönliche Entwicklung und seine Hochschulgedanken:

Verdenskróniken 1812.
Die Zeitschrift: Dane-Virke III. IV. 1818—19.
Nordens Mythologie. 1833.
Håndbog: verdenshistorien I—III. 1833—43.
Bön og begreb om en dansk höjskole i Sorö. 1840.
Danskeren I—IV. 1848—51.
Kirkespejl. 1871.
Småskrifter om den historiske höjskole (1836—47) 1872.

Ferner *Fichte*, 1. Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters. 1806.
2. Reden an die deutsche Nation. 1808.
(Vgl. auch: »Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden, höheren Lehranstalt«, geschrieben im Jahre 1807 von J. G. Fichte, Stuttgart-Tübingen 1817.)

IV. 1. Dänische Schriften.

H. Rosendal, Nogle bidrag til Rödding höjskole historie. Kolding 1894.
Fr. Nygård, Kristen Kold, folkehöjskolen banbryder I—II. Odense 1895.
L. Schröder, Den danske folkehöjskole. Brev til en engelsk lærer. Kbh. 1889.
Alfr. Paulsen, The danish popular high school. Vortrag in Oxford 1894, abgedruckt in »the Oxford university extension gazette 4«.
J. Nörregård, Testrup folkehöjskole 1866—91. Kbh. 1891.
Folkehöjskolensjubiamusfest 1894, ved *A. H. Paulsen*. Kolding 1894.
Sor om statstitskud til folkehöjskolen og landbrugskolen. April 1892.
Sor om statstitskud til folkehöjskolen og landbrugskolen. 23. Mai 1902.
H. Rosendal, Danmarks folkehöjskolen og landbrugskolen 1844—94. Odense 1894.
Die Jahrgänge 1886—1902 von: Meddeleser om den udvidede folkehöjskole i Askov von *L. Schröder*.

2. Norwegische Schriften.

Fritz Hansen, Om folkehöjskolen og almendannelsen. Kbh. 1877.
Christoffer Brunn, Folkelige grundtanker. Christiania 1878.
For Kirke og Kultur v. *Chr. Brunn* og *Th. Klaveness*. Christiania 1896.

3. Schwedische Schriften.

Theodor Holmberg, Folkehöjskole och folkupplissning. Westerås 1883.
Leonard Holmström, Om den nordiske folkehöjskolen dess idé uppkomst og verksamhet. Aftryck ud »nordisk tidsskrift«. Stockholm 1886.

4. Deutsche Schriften.

Reins Encyklopädie. 1. Ausg., Volkshochschulen.
In der zweiten Ausgabe desselben Werkes findet sich unter »Dänisches Schulwesen« IV. 6. eine kurze und klare Übersicht über die ganze Entwicklung und Stellung der Hochschulen.
Maikki Friberg, Entstehung und Entwicklung der Volkshochschulen in den nordischen Ländern. Bern 1897.
Gegenwart. 1895. Nr. 13. (Rein).
Comeniusblätter für Volkserziehung III u. IV (1895—96).
Reger, Handbuch des Volksbildungswesens. Stuttgart 1896.
Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik X. 1903.
(*Pudor*, Die nordischen Volkshochschulen.)

Zeitschrift für das gesamte Fortbildungsschulwesen in Preußen. (Sonderheft 1. 1904. *Fr. Lembke*, Die dänischen Volkshochschulen.)

Russel, Die Volkshochschulen in England u. Amerika. Leipzig 1896.

Max Hirsch, Volkshochschulen. Berlin 1901.

Ferner können noch von dänischen Schriften genannt werden:

J. Nörregård, Svan fra den grundtvigske folkehöjskole i Festrup. Kbh. 1878.

J. Nörregård, Sorö og Viborg. Kbh. 1881.

Dansk höjskolforenings aursberetninger 1881—84.

M. Steenstrup, Anklagerne mod höjskolen byliste ved kendsgerninger. Kbh. 1886.

Ernst Triêr, Femogtyve års skolevirksomhed i Vallekilde. Kbh. 1890.

Danskeren XII. Kold. 1894.

P. Hansen, Höjskoleforstander E. Triers afterladle papirer i Udvalg. Kbh. 1895.

V. Rasmussen, Folkehöjskolen, foredrag holdt i det danske studentersamfund. 5/3 1898. Særtryk af »Vor Ungdom«.

S. Rasmussen-Koldt, Höjskolehåndbogen. Århus 1896.

Arborg for dansk Kulturhistorie. 1899 von *P. Bjerge*.

Kind und Kunst.

Einige

experimentelle Untersuchungen

zu einigen

Grundfragen der Kunsterziehung.

Von

Marx Lobsien.

Pädagogisches Magazin, Heft 254.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1905

Inhalt.

	Seite
A. Einleitung	1
B. Versuchstechnik	15
I. Absicht und Plan vorliegender Untersuchungen . . .	15
II. Zahl und Art der Prüflinge	18
III. Zahl der Versuche	18
IV. Versuchsanordnung	19
V. Auswahl und Anordnung der Fragen	20
VI. Die Frage: warum?	21
C. Ergebnisse	24
I. Ergebnisse, die sich auf das Akustisch-Schöne beziehen	24
1. Der Rhythmus	24
2. Versuch mit dem Vortrag von Gedichten	27
3. Magst du gern ein Gedicht hören und lernen? . .	31
4. Welches Gedicht hast du besonders gern?	33
5. Melodie und obligatorische Texte	47
6. Das Lieblingsbuch	50
7. Welche biblische Geschichte ist dir die liebste? . .	67
II. Ergebnisse, die sich auf das Bildschöne beziehen . .	71
1. Welche Farbe ist dir die liebste?	71
2. Wahl unter einfachen geometrischen Formen . . .	73
3. a) Welches Bild ist dir das liebste?	75
b) Warum?	77
4. Das Lieblingsbild, das Lieblingsgebäude und das Lieblingsdenkmal	87
5. Welche Blume hast du besonders gern?	93
6. Welches Tier, insbesondere welchen Vogel hast du besonders gern?	93
7. Welchen Anzug wünschst du dir?	95
8. Wohin möchtest du einen Ausflug machen? . . .	96
9. Lieblingsspiel und Lieblingsturnübung	97
D. Schluß	99

A. Einleitung.

Die gegenwärtige Pädagogik darf sich zweifelsohne als Verdienst anrechnen, daß sie ein absichtliches Bemühen forderte, um die Kunst dem Volke nahe zu bringen. Dabei handelt es sich in erster Linie um die Kunst im Bilde, sei es das plastische oder ebene, in zweiter Linie um die Kunst im Worte. Man verglich die Gegenwart mit einer kunstsinnigen Periode des Mittelalters und mußte mit Beschämung eingestehen, daß die Gegenwart in Kunstsinn und Kunstfertigkeit ungleich hinter jener zurückstehe. Verglich man das moderne bürgerliche Zimmer — um nur auf dieses eine hinzuweisen — mit dem jener Periode, so gewahrte man dort feineren Sinn für Farbe und Form, naives, aber doch sicheres Empfinden für das Zusammenstimmen. Dieses Zusammenstimmen bezieht sich sowohl auf das einzelne Zimmergerät, wie auf die Gesamtausstattung des Raumes. Wo sich Gelegenheit bot, unterließ man nie, ein passendes Zierrat mit geschickter Hand, d. h. niemals in aufdringlicher Weise, anzubringen. Die Ausschmückung war nicht Selbstzweck, wie in einer späteren Periode der Übertreibungen und des Schwulstes, sondern ordnete sich bescheiden dem jeweiligen Zwecke des Gebrauchsgegenstandes unter. Ebenso war unmöglich, es sei denn, daß ein starkes Pietätsgefühl das so forderte, daß ein Gerät im Zimmer geduldet würde, das geeignet wäre, den Gesamteindruck zu stören. — Tritt man dagegen heute in das Wohn- oder gar Prunkzimmer eines relativ

wohl gestellten Bürgers: welch ein tohuvabohu in Form und Farbe, welch traurige Geschmacklosigkeit und Geschmackswirrnis redet von diesen Wänden, diesen Bildern, dieser Auswahl und Anordnung von Ziergegenständen mannigfachster Art! Welch schreiende Mißtöne in Wahl und Anordnung der Farben! Und nun gar die Putzstube des Minderbegüterten, des kleinen Handwerkers, Beamten, Kaufmannes, an dessen Ausschmückung er seine Spargroschen wendet, jenes Zimmer, das der Hausfrau Stolz ist, das während des ganzen Jahres kaum betreten und sorgsam vor Sonne und frischer Luft bewahrt wird: es ist zunächst nichts weiter als ein Aufspeicherungskabinett der denkbar mannigfachsten Ramschware des nächsten Warenhauses — ein Warenhaus en miniature! — Das ist nur ein Beispiel für viele. Ich erinnere außerdem an das dicht besetzte Varieté, das zweifelhafte Vorstadttheater, den Gassenhauer, die Kasernenlieder, die elende Schmutz- und Hintertreppenliteratur, die gemein und schauderbar illustrierten Witz- und Skandalblätter, die alle zahlreiche Abnehmer finden usw.

Das mußte allerdings sowohl dem Pädagogen wie dem Künstler ans Herz greifen. Man fand auch Wege und Mittel, »des Teufels Mist« — mit Luther zu reden, auszukehren, die Volksseele zu säubern, sie zu veredeln, indem man ihr die besten Kunstschätze in Wort und Bild zuführte, sie so, wenn möglich, gegen die Ansteckung durch die Unkunst, das Unedle, das Unsaubere zu immunisieren. Es ward die Parole ausgegeben: die Kunst dem Volke! und beide Interessenten verbündeten sich, um den Kampf auf der ganzen Linie aufzunehmen. — Der Kampf muß offenbar nach zwei Seiten geführt werden, abwehrend und angreifend; abwehrend gegenüber der herrschenden Unnatur (wie das mit bemerkenswertem Erfolge auf dem Gebiete der Jugendschriften versucht wird), gegenüber der Wahl- und Stillosigkeit in Kunst und Kunstgewerbe, wie sie das Publikum be-

liebt. Dann aber muß man vor allen Dingen Besseres als Ersatz schaffen — zweifellos die größere und unvergleichlich schwierigere Aufgabe.

Dabei kann es sich selbstversändlich, will man Gesundes schaffen, nicht um einen Kampf von heute auf morgen handeln, etwa mit gewaltsamen Machtmitteln, wie mancher Heißsporn vermeint. Das ist bei allen denen von vornherein sicher, die da wissen, wie hart Meinungen, Neigungen, Wertschätzungen gerade solcher Art, wie sie hier in Frage stehen, sich einwurzeln. Wir haben logische Irrtümer, ja Wahnideen allen gegenteiligen Zeugnissen zum Trotz Jahrhunderte überdauern sehen. Und doch kann man dort, wo es sich um derartige Verfehlungen und Falschdeutungen handelt, die Masse, wie man sagt, mit der Nase auf die objektiven Tatbestände stoßen. Wie ganz anders, wo es sich um den Geschmack handelt; hier liegen die Verhältnisse viel schwieriger. Man kann derartig handgreifliche Beweise nicht geben, weil der Geschmack indiskutabel ist. Nun soll nicht geleugnet werden, daß die erwähnten Irrungen aus logisch-sachlichen Gebieten nicht allein gefestigt werden durch die Trägheit der Massen, sondern auch durch die diese Eigenschaft naiv oder raffiniert ausbeutende Herrschsucht der Oberen starke Stützen gewann (Ptolemäus-Kopernikus). Dieser Herrschaft begegnen wir auf dem Gebiete des Geschmacks wieder in der mindestens ebenso rigorosen der Mode i. w. S. Der Satz: der Geschmack ist indiskutabel, hat praktische Bedeutung nicht sowohl dem Individuum gegenüber, das sich in seinem Geschmack sein noli me tangere äußeren Einwirkungen gegenüber bewahrt hat, als vielmehr einer größeren oder geringeren Gemeinsamkeit gegenüber, die durch die Mode gebunden wird. Wir haben heute noch ihre Macht deutlich vor Augen, am deutlichsten in dem, was sie für die Kleidung vorschreibt. Trotzdem ihre Macht durch den häufigen Wechsel stark gelockert ist, sehen wir das widersinnigste und häßlichste in Form

und Farbe »modern« und »unmodern« werden — aber wieviele wagen, sich zu emanzipieren. Denn — und darin liegt zum großen Teile das Geheimnis beschlossen — der Hauptbundesgenosse der Mode ist die Furcht vor dem »sich lächerlich machen«, vor dem Spott. Die Waffe richtet sich in verschärfter Form gegen den minder Wohlhabenden, der zugleich seine Dürftigkeit getroffen fühlt. Welche Macht aber dem Spott innewohnt, bezeugt die Kulturgeschichte zur Genüge: was ernster Belehrung unmöglich war, das gelang den Volksfreunden, die der Geißel des Spottes und der Satire zu handhaben wußten. Wie groß aber ist die Macht der Mode in jenen Zeiten gewesen, da sie sich in viel weiteren Zeiträumen wandelte und sich obendrein mit äußeren Machtmitteln verbinden konnte. Sie wirkt stark uniformierend ein, nicht nur auf die Kleidung, sondern die ganze Lebensführung, die Lebenswertung und den Geschmack. Bedenkt man diese Macht, die auch heute wirksam ist, so wird man schon aus dem Grunde der Meinung entgegentreten müssen, daß in einigen Jahren, oder Jahrzehnten, auch ernstes Bemühen von durchgreifendem Erfolge sein werde. Es ist richtig, die Jugend »kann man leichter biegen und ziehen« und darum durchaus zu billigen, daß man »bei ihr anhebt«, aber das Haus, auch wo es keinen aktiven Widerstand leistet, hat durch 100 feine Fäden eine viel engere Beziehung zum Kinde, einen viel intensiveren Einfluß.

Dazu kommen weitere hemmende Umstände, die in modernen volkswirtschaftlichen Verhältnissen begründet liegen; ich erwähne nur einiges. Die moderne Technik gestattet neben Herstellung vorzüglicher Nachbildungen künstlerischer Erzeugnisse, auch die minderwertige billige Massenproduktion, die dann im Dienste der öden modernen Geschäftsdevise: Großer Umsatz, kleiner Verdienst (d. h. zu- meist schlecht aber billig), den Markt zu überschwemmen vermag. Damals lautete sie: wenig, aber gut. Das paßte vorzüglich zu der bürglich-konser-

vativen Behaglichkeit jener Zeit, wie jene andere zu der nervösen Hast unserer Tage. Ein minderwertiges Vielerlei lockt den Käufer, geschmackverwirrend. Er nimmt sich nicht die Mühe, das Bild, den Ziergegenstand, das Hausgerät auf seine Schönheit hin zu betrachten, ja, er kann es nicht, weil ihm der Sinn dafür fehlt. Dieser ist auf das Nüchterne und Praktische gerichtet und für das Schöne abgestumpft; denn die Lebenshaltung steht großenteils unter der gleichen Devise. Weil das Geld gegen andere materielle Lebenswerte eine starke Kursherabminderung gegenüber früheren Zeiten erfahren hat, so gilt es ein Auskaufen der Zeit und ein Anspannen der geistigen und leiblichen Kräfte bis zu ihrem Maximum. Dazu verführt diese Hast, schnell erreichbare oft verwerfliche Genüsse zu erhaschen. Diese Rastlosigkeit in Arbeit und Genuß gestattet kein ruhiges Verweilen, die Jagd nach dem Golde macht blind und stumpf dem künstlerischen Schauen und Genießen gegenüber. So hängt der Sinn für Kunst aufs engste zusammen mit der ganzen Lebenshaltung. Ungünstige wirtschaftliche Lage macht von vornherein das Bemühen: Die Kunst dem Volke, künstlerische Erziehung für alle diejenigen illusorisch, die darunter seufzen. Der hat nicht Sinn für Kunst, den jeden Morgen Frau Sorge grüßt. Erst Brot, dann Kunst! Möglich, daß man in weichen Kinderherzen manch Samenkorn legen kann, aber es ist unweigerlich dem Tode gewiß. Schade um die verlorne Liebesmüh! So erfährt der Satz: die Kunst dem Volke schon aus äußeren Gründen eine Einschränkung.

Zu diesem Abstrich in der Breitenrichtung kommt dann ein anderer in die Tiefe. Die äußerlich günstige Lebenslage gewährt noch keineswegs die Verwirklichung des gesteckten Zieles, mindestens ebenso wichtig sind bestimmte psychische Qualitäten, worüber hernach genaueres ausgeführt werden soll. Doch möchte ich in diesem Zusammenhange auf einen Feind der modernen Bestrebungen aufmerksam machen, den man nicht immer ge-

nügend gewürdigt hat. Man kauft das Buch, das Bild, den Schmuckgegenstand im Warenhause billig und damit macht man von vornherein die Konzession: für den Preis ist es doch ganz nett, da kann man nichts besseres verlangen. Daß aber ein derartiges Konzessionenmachen irgendwie geeignet sein sollte, einen etwa noch schlummernden Sinn für schöne Form und Farbe zu beleben, wird nur der Unkundige einen Augenblick erwägen.

Die Forderung: die Kunst dem Volke, geht von der Voraussetzung aus, daß das Volk zum Kunstsinn und Kunstgenuß erzogen werden könne. Diese Voraussetzung hat aber, meines Erachtens, vorläufig nur den Wert einer Hypothese. Sie kann historisch nicht erhärtet werden (etwa durch den Hinweis auf jene hochstehende mittelalterliche Periode). Die Geschichte des ästhetischen Geschmacks — den wir in den charakteristischen Kunsterzeugnissen der einzelnen Entwicklungsstadien verkörpert sehen — zeigt ein Auf und Ab der Entfaltung. Auf den Wellenberg folgt das Wellental, je nachdem das Geschick hervorragende, bahnweisende Geister bescherte oder vorenthielt. Diese bestimmten Inhalt und Richtung des Aufschwungs. Das Charkteristische für den Psychologen liegt aber in den Zeiten des Niedergangs darin, daß nur von wenigen diese als solche erkannt und verstanden werden, im Gegenteil, die Zeitgenossen sind mit dem, was geleistet wird, nicht nur ganz wohl zufrieden, sie stellen es über die Erzeugnisse jener Perioden, die hernach vor dem Richterstuhle der Kunstgeschichte als Höhen sich ausweisen. Das Selbstzeugnis der einzelnen Perioden ist das denkbar schlechteste — sonst wäre das wechselnde Auf und Ab der Entwicklung ja unmöglich. Die historische Betrachtung zeigt dann weiter, daß dieser Wechsel im allgemeinen zusammengeht mit äußeren Schicksalen und innerkulturellen Umwandlungen. Sie kann im allgemeinen auch mancherlei Ursachverhältnisse zwischen hüben und drüben nachweisen oder wahrscheinlich machen. Damit aber ist ihre Aufgabe erschöpft in der Beant-

wortung der gestellten Frage: Sie kann auf Grund jener Registrierungen und dieser Zusammenhänge im allgemeinen die Möglichkeit einer Erziehung zur Kunst wahrscheinlich machen. Das unter folgender Begründung: Ein ursachloses Geschehen ist ein Widerspruch in sich. Für die Wellenbewegung sind Ursachen verantwortlich zu machen, seien es persönliche, Umweltseinflüsse oder beide zusammen. Diese darf man in ihrer Gesamtheit als erziehliche Einwirkungen mit Fug und Recht bezeichnen — folglich ist Erziehung zum Kunstverständnis möglich. Entsprechend der Natur der Einflüsse liegt ihr Erfolg in auf- oder absteigender Linie.

Der Satz, daß ursachloses Geschehen ein Unding sei ist unbedingt zuzugeben; er hat genau dieselbe Gültigkeit wie der aus ihm resultierende, daß ein Geschehen, eine Zustandsänderung notwendig und notwendig in derselben Form statthaben muß, wenn die ganze Summe der Bedingungen gegeben ist. Dem Historiker sind aber nicht alle Bedingungen bekannt, er kennt nur die äußeren, soweit sie überliefert sind. Wo seine Aufgabe endet, da hebt die Arbeit des Psychologen erst an. Er erkundet das Verhalten der Seele, ihren Gesetzen entsprechend, jenen Einwirkungen gegenüber. Würde aber der Psychologe lediglich arbeiten mit den Mitteln der alten Konstruktionspsychologie, dann müßte er sich gleicherweise begnügen, die Möglichkeit im allgemeinen und obendrein mit viel engeren, weil willkürlicheren Mitteln darzutun. Der vollgültige Beweis kann auf kürzestem Wege nur experimentell erbracht werden, d. h dadurch, daß man planmäßig ästhetisch auf eine bestimmte Schülergruppe einzuwirken trachtet, um dann den Erfolg zu beobachten. Ich sage am sichersten und kürzesten, denn des eben ist das Wesen des Experiments daß es die Bedingung nach Möglichkeit reinlich sondert und sie willkürlich variiert, trennt und verbindet, um so dem Zufall mit allen seinen verborgenen Irrtümern zu entgehen. Dieselbe Aufgabe hat auch hier das Ex-

periment, nur variiert dem neuen Anwendungsgebiete entsprechend. Er setzt voraus eine stete, der jeweiligen kindlichen Entwicklungsstufe angepaßte ästhetische Einwirkung im weitesten Sinne und prüft dann in gewissen Zeiträumen das Maß der Immunisierung gegenüber der Unkunst. — Das alles ist aber vorläufig lediglich Zukunftsmusik, denn es fehlt bis heute noch an jeglicher Vorarbeit dieser Art.

Die Erziehungsmöglichkeit im allgemeinen ist zwar erwiesen, so widersprechend ihre Theorien sind, die Erziehungsmöglichkeit zur Kunst soll erst erwiesen werden. Es soll erwiesen werden, daß für eine solche allgemeine Vorbedingungen vorhanden sind, denn nur dann ist berechtigt zu fordern: die Kunst dem Volke. Die Geschichte der Kunst läßt uns hier im Stiche, sie zeigt diese Allgemeinheit nicht, sondern redet nur von bestimmten, mehr oder minder abgeschlossenen Kreisen, die bald größere, bald kleinere Radien gehabt haben mögen.

Es muß also vor allen Dingen der Nachweis erbracht werden, daß ästhetische Qualitäten — c. gr. s. — im Kinde schlummern, ob überhaupt Bedingungen bereits dafür vorhanden sind, die ein absichtliches Bemühen berechtigt erscheinen lassen. Dem ist hinzuzufügen, daß hiervon Qualitäten natürlich nicht in dem Sinne eines Vermögens geredet wird, eines Keims, der nur günstiger äußerer Bedingungen wartet, um sich zu entfalten, sondern als von Neigungen, ästhetisch zu werten, vorzuziehen und zu betrachten. Während im allgemeinen Kunstsinn, Kunstverständnis erst auf einer gewissen, oft eigenartigen Gesamtbildungshöhe intellektueller und moralischer Art, möglich erscheint, so ist doch zuzugeben, daß solche Neigungen oft eigenartig früh hervorbrechen, andrerseits, daß es nicht, wie etwa auf mechanischem Gebiete bei dem Parallelogramm der Kräfte, lediglich dieser intellektuellen und moralischen Kräfte bedarf um unter günstiger Konstallation als Resultante die ästhetische Genußfähigkeit zu erzeugen, beileibe nicht. Jene

scheinen zumeist Voraussetzungen, ja gar die conditio sine qua non — aber das ästhetische Genießen enthält doch ein mehreres, das in jenen nicht vorhanden ist und aus ihnen allein nicht resultieren kann. Man mag, etwa im Sinne Herbarts, die Ethik möglichst nahe an die Ästhetik heranrücken, man mag von einer Ästhetik logischer Konstruktionen reden u. a. — man trifft damit immer nur Sonderformen, Abarten eines Grundwesens, das in ihnen nicht beschlossen liegt. Kurzum, die ästhetische Genußfähigkeit hat ihr Sonderwesen. Daraus folgt weiter — und lediglich das wollte ich durch diesen kurzen Gedankengang dartun —, sie hat ihre Sonderentwicklung von niederen zu höheren Stufen hin, eine Entwicklung, die in ihrer Höhenlage, in ihrem Tempo nach der persönlichen Eigenart denkbar verschieden ist. Hier liegt, wie mir scheinen will, eine Fundamentalaufgabe für die Bestrebungen auf dem Gebiete der Kunsterziehung, die noch lange nicht genugsam gewürdigt und nur ganz sporadisch in Angriff genommen worden ist, nämlich: die Entwicklungsstadien des ästhetischen Sinnes genau zu verfolgen. Die Aufgabe ist um so schwieriger, weil die Entwicklung, zunächst innerhalb der großen Gruppen: Bild- und Wortschönes, dann auch innerhalb ihrer Unterabteilungen keineswegs parallel verläuft, weder innerhalb des Individuums noch breiterer Massen. (Genaueres werden die experimentellen Untersuchungen dieser Arbeit bringen.) Wie dem auch sei, ich bin zufrieden, wenn man mir jest schon zugibt, daß wir es hier mit einer Angelegenheit der Entwicklung zu tun haben. Daraus ergibt sich weiter, daß, wenigstens im allgemeinen ein Unterschied ist zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen einerseits, dem Gebildeten und der breiten Masse andrerseits; ferner, daß gewagt erscheint, die Kunst — ohne daß die genannten Bedingungen erfüllt seien, der Masse, oder gar dem Kinde anzubieten. In gewissem Sinne haben wir ein Analogon in dem Religionsunterrichte. Ich glaube, es gibt keinen

Unterrichtszweig, der auf eine so lange und eingehende Pflege zurückblicken kann wie dieser. Wie ungemein reich ist seine Literatur, wie groß die Zahl hervorragender Geister, die sich aufs ernsteste um ihn bemüht haben — aber es gibt kein Unterrichtsgebiet, auf dem man sich ärger gegen die Psychologie versündigte, die kindliche Individualität so gründlich ausschaltete. (Die Ursachen sind zum Teil äußerer Art und interessieren uns hier nicht.) Man sah in dem Kinde den Erwachsenen nicht nur, sondern den mit einer reifen eigenartigen, elegisch-philosophischen Weltanschauung, unbekümmert um die eigenartige kindliche Entwicklung. Man täuschte sich beim Unterrichte in unglaublicher Weise selbst; man wunderte sich über das, was im Kinde schlummere, was der Fragekünstler herauszuheben vermochte — während dem Psychologen nicht unklar bleiben kann, daß der »Mäeutiker« sich selbst fragt, sich selbst beantwortet. Was in den Köpfen der Kinder aphoristisch sich abspielt, ist weit verschieden von den Vorgängen im Hirne des Katecheten. Das wollen wir auf dem Gebiete der Kunsterziehung doch vermeiden. Die Gefahr ist hier besonders groß, weil sich im ersten Eifer überaus viele und sehr viele unberufene Hände der neuen Angelegenheit bemächtigten. Die Gefahr eigenes — sei es tatsächliches oder imaginäres — Erleben in andere fälschlich hineinzuprojizieren wächst unter solchen Umständen ins Ungemessene.

Hier liegt auch die Wurzel zu der Verstimmung zwischen Künstlern und Kunstenthusiasten, die schon auf dem ersten mit so großem Scenarium ins Leben gerufenen Kunsterziehungstage (ein stolzes Wort) deutlich hervortrat; sie hatte schon vorher eingesetzt und greift weiter um sich. Es bewahrheitet sich hier wieder, daß so subjektive Dinge, um die es sich für die Kunsterziehung handelt, nicht durch äußeren Pomp oder gar gewaltsame Kraftanstrengung gefördert werden können. Das ist nur geeignet, den zarter Empfindenden abzu-

stoßen, dem Unbesonnenen aber, zumal in unsern stark auf äußeres und leider oft hohles Schaugepränge gerichteten Tagen, den Blick für das Wahre und Echte in der vorliegenden Sache zu trüben. Dabei sollte man schon aus Gründen der Klugheit die alte Erfahrung nicht aus dem Auge lassen, daß man sich den anfangs naiv Vertrauenden durch Enttäuschung zum ärgsten Feinde macht — (und die Enttäuschung bleibt hier nicht aus). Die Verstimmung ist so begründet: Der Künstler ist als solcher Aristokrat. Sein Können ist ein Geschenk der Götter, nur wenig Auserwählte können sich ihm zur Seite stellen. Er kann zwar das Publikum nicht entbehren, hat diesem gegenüber vielmehr eine Mission zu erfüllen. Aber einerseits ist sein Publikum nur die immerhin kleine Gemeinde kongenialer Geister (passive Künstler), die durch bestimmte Veranlagung, Lebensstellung, Lebensführung, Lebensanschauung, befähigt ist, ihn und sein Schaffen zu würdigen, nicht aber die breite Masse, die doch das schnell laut gewordene Schlagwort: Die Kunst dem Volke! im Sinne hat. Man täusche sich doch nicht, die Kunst läßt sich nicht demokratisieren. Die Kunst ist ein Agens, ist Randverzierung des Lebens. Man mag ihren nie zu bezweifelnden Wert — man verzeihe den philiströsen Ausdruck — noch so hoch einschätzen; das wird niemals abzuleugnen sein, daß für ihre Wirkung zunächst ein bestimmtes Maß sozialen Wohlergehens nach unten wie nach oben unbedingtes Erfordernis ist. (Von einzelnen Ausnahmen rede ich nicht) Die Sorge war noch niemals die Mutter des Schönen und des weitverbreiteten Kunstempfindens. Erst Brot, dann Kunst! Den Rücken gebeugt unter der Last des animalischen Lebens, Herz und Sinne erfüllt von dem Gedanken: Woher nehmen wir morgen unser Brot? — da kann doch nur lächerlicher utopischer Idealismus oder völlige Unkenntnis der tatsächlichen Verhältnisse die Hoffnung hegen, hier durch die Kunst und Kunsterziehung helfen zu können. Die Kunst dem Volke

bleibt für diesen Teil der Bevölkerung ein leerer Wahn. Hier gilt es, ganz andere Mittel in Bewegung zu setzen, um dem Bedrängten aufzuhelfen.

Dazu ein noch viel wichtigeres! Man vertauscht Ursache und Wirkung, stellt als Prinzip auf, was an dem Ende seinen Platz erhalten sollte. Das Geschäft der Erziehung wurde schon lange als eine Kunst aufgefaßt, die in ihrer Fülle auszuüben nur dem Gottbegnadeten möglich ist. Auch die Ausbildung der geistigen und leiblichen Kräfte zu dem harmonischen Kunstwerke: Mensch, ist dem Kenner der Wandlungsgeschichte der Bildungsideale nicht fern. Hier aber hat das Epitheton Kunst nur den Sinn eines Vergleichs gehabt, wenigstens ist es aus einer gewissen Kunstauffassung übernommen worden, einer Auffassung, die eben in der Ausgestaltung des Harmonischen das Grundwesen der künstlerischen Darstellung erblickte. Nun aber soll die Kunst in der Erziehung eine eigene aktuelle Bedeutung gewinnen. Die Kunst soll das Wesen des Erziehungsgeschäftes neugestalten, neubeleben. Aber — ein Beispiel herausgegriffen — was redet denn das Bild zu mir? Von ihm aus gelangen Ätherwellen von festbegrenzter Länge und Gestalt an unser Auge nur als Reiz durch den nervösen Apparat zur Seele — aber von dem Inhalte des Bildes, dem historisch-objektiven des äußeren Geschehens und vor allem dem subjektiven, der Welt der Empfindungen wird nichts unmittelbar in die Seele des Beschauers hinübergetragen. Diese Imponderabilien vermag keine Ätherwelle zu tragen. Auch das schönste Gedicht bleibt dem eitel Schall und Druckerschwärze, der keinen Hauch des Lebens in sich erfuhr, das jenseits dieser armseligen mechanischen Äußerungsmittel flutet. Das innere Erleben des Mitteilenden muß dem der Empfänger (innerhalb gewisser Grenzen) kongenial sein, wenn die Zeichen irgend welchen Wert beanspruchen dürfen. Denn ich selbst bin es, der aus eigener Innenwelt heraus auf die Ätherschwingungen reagiert, der dem Kunstwerke seinen

Inhalt verleiht. Meine Empfindungen, meine Stimmungen, meine subjektiven und objektiven Erfahrungen lege ich in das Bild hinein. Das Bild bleibt ohne jede Wirkung, wenn sein Inhalt nicht einen Teil meines persönlichen Erlebens bildet. Andernfalls wäre ja auch u. a. gar nicht verständlich, warum kaum zwei Beobachter einem Bilde gegenüber die gleiche Stellung einnehmen; auch wo sie sich im Vorziehen oder Verwerfen begegnen, einigen sie sich nur auf ganz bescheidenem Gebiete der Gründe. Über den Geschmack läßt sich nicht streiten. Und doch handelt es sich hier keineswegs um ein völlig Regelloses, das Verhalten ist deutlich bestimmt durch die Verschiedenheit der Erfahrungswelten. Ein lyrisches Stimmungsbild wird der niemals verstehen, dem ein adäquates Empfinden nicht durch die Seele gegangen ist. Es ist unmöglich, dem Bewohner des Hochlandes die intimen Schönheiten des Meeresstrandes, dem fröhlichen Südländer die eigenartige, den Rücken überschauernde, traurigschöne nordische Heidestimmung vorzuzaubern. Ich erinnere als Beispiel an die altdeutschen Liedstäbe, die man hier und da versucht hat, auf die Nachwelt zu retten, jene Stäbe, in die hunderte rauher Kehlen einschlugen, deren Gewalt mit dem Heulen des Sturmwindes sich maß, deren Schmiegsamkeit andrerseits sich dem Säuseln des Abendwindes vergleichen ließ. Sind sie nicht zu vergleichen bald den knorrigen Eichen, bald den wettererprobten Buchen des deutschen Waldes. Vernimmt man in denselben nicht bald den Donner, wie er fern widerhallend rollt von den Waldeswiesen, das Zischen des Blitzstrahls, das Krachen der Stämme, berstend vorm brausenden Sturmwind? Man hört das Klinken und Rasseln der Speere, das Krachen der Schilde, getroffen vom Schwerthieb, der die Luft sausend durchbeißt — aber auch stilles sanftes Sausen, man spürt, der Allvater geht durch den Wald, hört flüstern und lispeln wundersame Märchen, trautes Kosen der Liebe, Keuchen und Klagen, spürt, in heiligem

Schauern die Brust bewegt, tiefes Todesahnen, die letzten Seufzer eines dahinsterbenden Volkes: das war der Wald im deutschen Gemüte, aus dem des Sängers Lied in tausendfachem Echo widerhallte. — Aber was sagt uns die Alliteration in dem albernen »Roland der Riese am Rathaus zu Bremen« u. ä. heute noch? Nichts! Es sind inhaltsleere Schallwellen, die ihren Weg zum Ohre, nicht aber zur Innenwelt der Seele finden. Ich wollte durch dieses Beispiel nur belegen, daß die ganze, breite, durch Naturanlage und Umwelt bedingte Erfahrungswelt allein das Apperzeptionsmaterial ist, welches die Schöpfungen der Kunst aufzunehmen, oder besser, sie ihrem inneren Werte nach an der Hand der äußeren Zeichen nachzuschaffen vermag. Diese Vorbedingungen müssen erst geschaffen werden, und doch reichen sie nicht allein aus. Wie der Arzt, trotz aller Kunst, niemals ein vollwertiges neues Glied schaffen, sondern lediglich der Natur zu Hilfe kommen, ihr seine Dienste anbieten kann, so kann die Erziehung auch nur vorhandene Kräfte fördern, ordnen, als Ursachen für ein bestimmtes Ergebnis zusammenstimmen lassen, aber nichts völlig Neues schaffen jenseits der psychophysischen Gesetzmäßigkeit. Nur völlige Verkennung der individuellen Besonderheiten, das gleichbedeutend ist mit der Despotie der aufgezwungenen eigenen Art zu denken, zu empfinden, zu wollen, kann zu solchem Dünkel verführen. Der für die Kunst begeisterte Pädagoge will nun, in an und für sich gewiß lobenswertem Eifer, gleich ganze und gründliche Arbeit verrichten. Er versucht, dem Künstler die breiteste Gemeinde zu schaffen und hebt bei der Jugend an. So gewinnt der Künstler einen Interpreten, — vor dem er Angst hat, von dem er im stillen denkt: Heinrich, mir graut vor dir! Er hat den durchaus berechtigten Wunsch, selber zu seiner Gemeinde zu reden und weiß sehr wohl, daß der Weg durch das Medium des Räsonnements gefährlich ist, gefährlich schon deshalb,

weil jegliche eigene beschauliche Ruhe gestört wird. Diese Furcht vor dem Verschulmeistern der künstlerischen Erzeugnisse wird, so fürchte ich, noch lange ein starkes Hemmnis gemeinsamer Arbeit sein — und sie hat zweifelsohne ihre Berechtigung, die aristokratische Auffassung des Künstlers und die demokratische des Pädagogen müssen kollidieren. Die Mittellinie greift der zu Konzessionen Geneigte drüben vielleicht zu hoch, hier gewiß zumeist zu tief. Wohin aber einmal die Geschichte unserer zeitgenössischen Kultur korrigieren wird — das theoretisch zu erwägen ist nicht Aufgabe dieser einleitenden Zeilen.

B. Versuchstechnik.

I. Absicht und Plan vorliegender Untersuchungen.

Die stark aphoristisch gehaltene Einleitung sollte zeigen, daß ich weder mit übergroßen Erwartungen noch mit unmotivierter Skepsis, sondern nach Möglichkeit objektiv an die vorliegenden Untersuchungen herangetreten bin. Nicht positiv oder negativ gefärbte Vorurteile, sondern die, wenn auch auf beschränktem Raume, gewonnenen Tatsachen selbst sollten reden.

Meine Untersuchungen setzten sich eine doppelte Aufgabe. Sie wollten, auf experimentellem Wege, zunächst erkunden, ob überhaupt ästhetische Qualitäten schon im Kindesalter auffindbar seien und dann, ob etwa eine Entwicklung, vielleicht im Sinne des Aufsteigens nachweisbar sei.

Entsprechend dieser allgemeinen Aufgabe gebot es sich, nicht lediglich eine Seite, etwa nur das Bildschöne, sondern alle Formen der Kunst zu berücksichtigen, wie sie dem Kinde entgegentreten. Man wird doch wenigstens die Möglichkeit zugeben müssen, daß das Interesse hier und da nicht gleichzeitig und innerhalb der Perioden nicht in übereinstimmendem Tempo sich entwickle. Weil aber ein derartiges Interesse, gemäß der kindlichen

Natur, notwendig nicht nur ein passives bleiben kann, sondern sich zu betätigen drängt in mancherlei Spiel und Beschäftigung, so war notwendig, auch diesen Spuren nachzugehen. Dabei war unumgänglich, daß manche Dinge berührt wurden, deren schon in meiner Abhandlung über »Kinderideale« [1]) Erwähnung geschehen war. Eine einfache Wiederholung ist aber schon deshalb nicht zu besorgen, weil die Gesichtspunkte, von denen aus die Ergebnisse gewürdigt werden, durchaus verschieden sind, dort allgemeiner, hier enger und bestimmter.

Dabei darf eine doppelte Schwierigkeit, die vorliegende Versuchstechnik einschließt, nicht unerwähnt bleiben; scheint sie doch einer oberflächlichen Würdigung geeignet, das Ergebnis nicht unwesentlich zu beeinflussen. Der Versuch nahm die Schüler wie sie sich boten. Eine stete Einwirkung im Sinne der künstlerischen Erziehung durfte nicht allseitig vorausgesetzt werden, ja, man mußte rechnen mit gegenteiligen, nicht immer geringen Wirkungen. Manche Bildungsanstalten, die sich in den Dienst der zu behandelnden Fragen stellten, haben es an direkten Maßnahmen nicht fehlen lassen, andere haben die Angelegenheit keiner näheren Würdigung unterzogen. Trotzdem kann aus diesem Umstande nicht wohl ein schwererer Einwurf hergeleitet werden. Zunächst, wenn trotz dieser wenig günstigen Lagen, Spuren von Kunstverständnis irgend welchen Grades bei der Jugend nachweisbar sind, so hat man in eigener Sache einen Beweis gebracht, der nahezu gleichwertig ist dem, den die Richtersprache die probatio diabolica nennt. Schlummern Keime, so werden sie unter günstigen Wachstumsbedingungen sich entfalten, ja mehr noch, die Erziehung hat die Pflicht, an ihrem Teile mitzuhelfen bei dieser Entwicklung. Ferner muß man den Auf-

---

[1]) Ztschr. f. päd.-psychologische Psychologie und Pathologie, herausgeg. von Ferd. Kemsies. Berlin 1903. Heft 5 u. 6.

schwung der modernen Technik bedenken, soweit sie im Dienste der künstlerischen Darbietung, in erster Linie der massenhaften Vervielfältigung von Kunsterzeugnissen, steht. Sie ermöglicht zwar, daß Unkunst in Wort und Bild in großer Masse auf den Markt geworfen und gegen wenig Heller ihren Weg in das Volk nehmen kann — aber denselben Dienst erweist sie der echten Kunst und sie macht davon reichlich Gebrauch. Das Kind von heute hat vielmehr Gelegenheit, mit der Kunst in Berührung zu kommen, als vor einigen Jahrzehnten möglich war. Ich erinnere, um nur eines zu erwähnen, an das, was die Illustrationstechnik auch in billigeren Zeitschriften leistet gegenüber dem, das man früher vorfand. Deutlich erkennen wir das an den Anschauungsbildern, die in unsern Schulen verwendet werden, sie sind zum Teil Kunstwerke in ihrer Art. Kurz, das Kind hat reichlich Gelegenheit, zumal in der größeren Stadt, mit Kunstschöpfungen in Berührung zu kommen.

Man könnte der zweiten Aufgabe, die es mit der Entwicklung des Kunstsinnes im jugendlichen Alter zu tun hat, gegenüber sagen, daß hier von Entwicklung nicht wohl geredet werden könne. Es wird nicht die allmähliche Entwicklung einer und derselben Kindergruppe über mehrere Jahre hinaus verfolgt, sondern eine größere Anzahl verschiedener Klassen auf verschiedenen Altersstufen untersucht und verglichen. Allerdings muß mit der Zeit die vorliegende Untersuchung eine Ergänzung in jenem Sinne erfahren, daß einzelne Persönlichkeiten oder kleinere Gruppen in bestimmten Perioden dem Versuch unterworfen werden, um daran zu erforschen, welche Wandlungen im einzelnen zu beobachten sind. Hier aber handelt es sich um Aufgaben ganz allgemeiner Art, die ein möglichst reiches Beobachtungsmaterial zur Voraussetzung haben. Innerhalb dieses Rahmens, der individuelle Züge geflissentlich nicht umschließt, sondern nur das Allgemein-Charakteristische, wie es die steigenden Altersstufen aufweisen,

ist man allerdings berechtigt, von einer Entwicklung zu reden.

II. Zahl und Art der Prüflinge.

Es wurden insgesamt 1380 Kinder dem Versuch unterworfen und zwar 996 Knaben und 384 Mädchen. Da notwendig war, die gestellten Fragen schriftlich zu beantworten, mußten die jüngeren Jahrgänge unberücksichtigt bleiben. Die Kinder standen im durchschnittlichen Alter von 9, 10, 11, 12, 13, 14 Jahren und besuchten die 9stufigen hiesigen Knabenmitttel-, bezw. die 8stufigen Knabenvolksschulen, die 8stufigen Mädchenmittel- und die 7stufigen Mädchenvolksschulen. Natürlich mußten für die Wertung der Ergebnisse die betreffenden Altersstufen korrespondiert werden. Ich erwog anfangs, ob eine Prüfung auf den drei Stufen, die die Schule gewohnt ist zu unterscheiden, der Unter-, Mittel- und Oberstufe ausreichend sei. Doch zog ich den längeren Weg vor, weil ich die Hoffnung hegte, so möchten sich die Entwicklungsstufen deutlicher ausprägen.[1]

III. Zahl der Versuche.

Jedes Kind mußte 22 Fragen beantworten, die daran angeschlossenen Nebenaufgaben eingerechnet 32. Es waren also — und dabei ist die Antwort auf die Frage: warum nicht eingerechnet —

$$22 \times 1380 = 30360,$$

bezw.

$$32 \times 1380 = 44160$$

Antworten zu bearbeiten. Eine ungemein mühevolle und zeitraubende Arbeit. Trotzdem ist notwendig, daß sie allein durch die Hand des Bearbeiters geleistet wird — abgesehen von einigen mechanischen Angelegenheiten — im Interesse der Einheitlichkeit des Ganzen.

---

[1] Ich will nicht unterlassen, dem Kieler Prüfungsausschuß für Jugendschriften, speziell seinem jetzigen Vorsitzenden, Herrn Jungclaus und seinem Vorgänger Herrn Nissen für schätzenswerteste Unterstützung meinen verbindlichsten Dank auszusprechen. D. V.

IV. Versuchsanordnung.

Ich gebe nachfolgend die Aufgaben wieder, die den Schülern und Schülerinnen zur schriftlichen Erledigung gestellt wurden:

1. Welches Bild ist dir das liebste?
2. Nenne das schönste Gebäude unserer Stadt!
3. Welche Farbe gefällt dir am besten?
4. Welche Form ziehst du vor?

(1 ○, 2 ⬭, 3 △, 4 □, 5 ▭, 6 ◺)

(Bem.: Die Figuren werden vor der Beobachtung alle an die Wandtafel gezeichnet, dann der Auswahl dargeboten. Die vorgezogene Form wird durch die darübergesetzte Ziffer gekennzeichnet, da die Namen auf den früheren Unterrichtsstufen nicht bekannt sein werden.)

5. Wohin möchtest du einen Ausflug machen?
6. Welches Kleid (Anzug) wünscht du dir?
7. Nenne dein Lieblingsspiel!
8. Wie heißt dein Lieblingstier?
9. Die schönste Blume?
10. Der schönste Vogel?
11. Nenne deine liebste Turnübung!
12. Welches Denkmal unserer Stadt ist das schönste?
13. Zeigen von Bildern. Aus der Sammlung von Kehr-Pfeiffer werden gezeigt die Bilder: Wandersmann und Lerche und Knabe und Vogelnest. Welches Bild findest du schöner? Warum?
14. Welches Buch hast du besonders gern?
15. Wieviele Bücher hast du gelesen?
    Wie heißen sie?
16. Welches Gedicht hast du gern?
17. Magst du gern ein Gedicht hören?
18. Magst du gern ein Gedicht lernen?
19. Welches Lied singst du am liebsten?
20. Welche biblische Geschichte hast du besonders gern?

21. Versuch mit Vortrag von Gedichten. 1. Abseits (Storm). Wie findest du das? 2. Die Rache (Uhland). Welches von beiden ist das schönere? 3. Storch und Stier (Schneider). Welches von den dreien gefällt dir am besten?

22. Rhythmus. Es wird mit dem ungespitzten Bleistiftende auf den Pultdeckel geklopft. In Frage kommen: — ⏑ = a, ⏑ —, = b, — ⏑ ⏑ = c-Tempo. Ein Metronom steht schwerlich zur Verfügung, daher bitte ich innezuhalten für a: Nächtlich am Busento lispeln; b und c sind dem anzugleichen (natürlich, daß der Dreiertakt den Zeitraum ausfüllt). Jeder Takt wird dreimal angeschlagen. — Verglichen werden: a und b, a und c, b und c. Jedesmal wird gefragt: was gefällt dir am besten, das erste oder das zweite Klopfen?

V. Auswahl und Anordnung der Fragen.

Die Fragen wurden mit Fleiß so ausgewählt, daß sie sich auf Dinge bezogen, die durchaus innerhalb der Grenzen des kindlichen Verstehens liegen. Von den Elementen der Gestalt, des Rhythmus und der einzelnen Farben stiegen sie auf zu einfachen Bildern und Gedichten, nicht weiter. Daneben boten dann die Fragen nach der Lieblingsblume, dem Lieblingstier, dem Lieblingsgedicht usw., namentlich wo sie mit der ferneren Frage: warum? verknüpft wurden, weitere und oft überraschende Einblicke.

Im besonderen ist folgende Anordnung zu Grunde gelegt worden: (Bem.: Man wolle sich durch die regellose Anordnung auf dem Fragebogen nicht täuschen lassen. Diese Umstellung geschah aus praktischen, d. h. versuchstechnischen Gründen.) Die erste Hauptgruppe bezieht sich auf die durch das Auge, die andere auf die durch das Ohr zu vermittelnde Kunst, natürlich innerhalb der Grenzen, die für die vorliegenden Untersuchungen gezogen werden mußten. Die erste Gruppe zerfällt wieder in das Bild- und Naturschöne. Auf die erste Angelegen-

heit beziehen sich die Fragen: 4, 3, 2, 12, 13, auf die zweite: 5, 8, 9, 10. Die zweite Gruppe zerfällt wieder in drei Unterabteilungen, die sich sondern lassen nach den Stichworten: I. Buch, II. Gedicht, III. Lied; 1. umfaßt die Fragen: Welches Buch hast du besonders gern? Wieviele hast du gelesen? Wie heißen sie? Auf 2. bezieht sich: Welches Gedicht hast du besonders gern? Magst du gern ein Gedicht hören? Magst du gern ein Gedicht lernen? Allen drei Fragen voraus geht Nr. 22, die ganz unabhängig von jeglichem poetischen Inhalt, lediglich den Rhythmus dem Vorziehen und Verwerfen darbieten will. Dann wurden drei Gedichte vorgetragen. Ich wählte nach längerer Erwägung aus: ein Stimmungsbild (Abseits), ein lebhaft-dramatisches, in dem Handlung sich schnell an Handlung fügt (Rache) und endlich ein zwar banales aber gleich — ein brauchbares mit stark ausgeprägter Situationskomik wußte ich nicht zu finden — ausgezeichnetes Gedicht in der schnellen, wenngleich gesuchten Komik, in treffender, derber Erwiderung. — Ich bemerke, daß ich mich auf die angedeuteten Rhythmen beschränkte, weil sie die populärsten zu sein scheinen, wenigstens diejenigen, die lediglich als solche, ein stärkeres Interesse bei jugendlichen Beobachtern zu wecken vermögen.

VI. Die Frage: warum?

Durch ein Mißverständnis veranlaßt ward die Frage: warum? nicht an jede der oben angeführten angefügt. Trotzdem beklage ich das nicht, aus doppeltem Grunde: 1. Ein stetes Anhängen dieser Neben- an die Hauptfrage hätte bald ein ödes Gerede im Gefolge gehabt, eingestreute Beispiele bewiesen das reichlich — und

2. wie würde der reife Erwachsene schwer die Antwort finden, wenn es unmittelbar nach einer Beobachtung künstlerischer Erzeugnisse darauf ankäme, die Frage: warum? ernstlich zu beantworten.

3. Trotzdem gaben gerade diese Antworten ein

interessantes und zuverlässiges Ergebnis, da, wenn man eine vorläufige Erklärung dafür suchen wollte, nur die unmittelbaren, d. h. die bei Kindern durch keinen äußeren Zwang abgegebenen Urteile, als Produkt der Unbefangenheit intuitiv heraustreten. Es bleibt selbstredend nicht aus, daß banale Redensarten mit unterlaufen, doch überwiegen nicht unwesentlich Urteile, die dem Psychologen von Wert sind. — Eigenartig war, daß diese Urteile auch dort reichlich waren, wo, soweit meine Erkundigungen reichten, kein absichtlicher Einfluß im Sinne künstlerischer Erziehung stattfand, wo mithin der Kunstsinn der Gasse unverfälscht zu Tage lag.

Wenn ich nun dazu übergehe, die Ergebnisse meiner Beobachtungen zu zeigen, so tue ich das erneut mit der Bitte, einem Erstlingsversuch dieser Art und auf diesem Gebiete nicht mit zu hochgespannten Erwartungen zu begegnen. Man muß immer ein zweifaches bedenken: die natürlichen Grenzen des Experiments und die Eigenart des vorliegenden Gegenstandes. Es könnte die Meinung aufkommen, daß die gestellten Fragen überhaupt nicht auf dem Wege experimenteller Beobachtung, auch in der vorliegenden Form, gelöst werden können, daß also von vornherein eine Grenzüberschreitung stattfinde. Man könnte mit einem Scheine des Rechts darauf hinweisen, daß das Experiment doch lediglich Elementarphänomene zum Gegenstande hat, daß es nur innerhalb dieser seinen Charakter zu wahren vermag: willkürlich zu variieren und zu vergleichen. Die experimentelle Psychologie ist in Bezug auf das »Wertgebiet indifferent«. Für sie ist Seelenleben Objekt der Forschung, dem gegenüber sie keine andere Stellungnahme kennen darf, als eben die, es zu zergliedern und seine Phänomene in allgemeine Zusammenhänge hineinzuordnen, so wie es der Chemiker mit den Stoffen in seiner Retorte macht.« [1]) Die Aufgaben, die die vorliegende Betrachtung sich ge-

---

[1]) Stern, Beiträge zur Psychologie der Aussage. I. S. 11.

stellt haben, gehen aber auf Dinge, die unmittelbar in die Lebensnähe hineingerückt sind. Hier wird ein unmittelbares Vorziehen und Verwerfen verlangt, ein unmittelbares Werten, eine unmittelbare persönliche Stellungnahme, was Gegenstand experimenteller Forschungen ihrem Wesen nach nicht sein kann; denn das Moment der mathematischen Exaktheit kann hier nimmer gewahrt werden. Demgegenüber ist zu erinnern an die eigenartige Form des Experiments, die sich erst neuerdings von der exakten losgelöst hat. Sie nennt sich »angewandte Psychologie«.[1]) Entgegen dem »Exaktheitsfanatismus« und der Lebensferne will die angewandte Psychologie: Lebensnähe. Sie ist sich wohl bewußt, daß die Persönlichkeitspsychologie Asymptote der Wissenschaft ist und bleiben muß, sie will aber in dem Sinne Lebensnähe, daß sie Individualpsychologie ist, d. h. sie stellt auf Grund umfangreichen Beobachtungsmaterials Typen zusammen, die das Gemeinsame kleiner Gruppen in Bezug auf Gedächtnis, Anschauung usw. enthalten. Von diesem Gesichtspunkte aus ist allerdings gestattet, experimentell an die Fragen, die hier erörtert werden sollen, heranzutreten. Das Werten, das Vorziehen und Verwerfen, bezieht sich auf Objekte und charakterisiert sich in dieser Auswahl. Hier handelt es sich um Kunstschönes. Soll der Kunstsinn reinlich zu Tage treten, so muß man solche Objekte zur Auswahl bieten, die ein anderes Interesse nicht, oder doch nur in geringstem Maße aufkommen lassen: Wunsch nach Besitz, Genuß usw. Dann aber ist man wohl berechtigt, die ausgewählten Objekte nach übereinstimmenden Gesichtspunkten zu ordnen und von da aus Schlüsse zu ziehen, die in der Richtung der gestellten Fragen liegen.

---

[1]) Ihr Wesen habe ich nirgends so vortrefflich dargestellt gefunden, wie in der Arbeit Sterns.

C. Ergebnisse.

I. Ergebnisse, die sich auf das Akustisch-Schöne beziehen.

1. Der Rhythmus.

Hierher gehören die Antworten auf die Fragen: 16, 17, 18, 19, 21 und 22. Ich beginne mit Frage 22, die auf den Rhythmus sich bezieht. Es handelte sich darum, zu erkunden, ob die Kinder auch dem von jeglichem Inhalte losgelösten Rhythmus wertend gegenüber stehen. Allerdings ist zu betonen, daß die Kinder zu solchem Werten veranlaßt wurden.

Ich ordne zunächst die Gesamtergebnisse ohne Rücksicht auf Unterschiede des Geschlechts und des Alters. Da ist zunächst auffällig, daß die Schüler sehr selten versagten, fast immer gaben sie ein Urteil ab. Die Urteile bezeugten, daß der Daktylus dem Jambus und Trochäus gegenüber stark vorgezogen wurde. Das Maß dieses Vorziehens und Verwerfens läßt sich bezeichnen durch die Daten: Trochäus 9 : Jambus : 13, zu Daktylus 18. Deutlich zeigen sich daneben Unterschiede, die durch Geschlecht und Altersfortschritt bedingt erscheinen. Während die Gesamtwerte bei den Knaben bezeichnet werden durch die Daten:

8 : 8 : 23

berechne ich für die Mädchen:

10 : 17 : 13.

Die Daten haben keinen absoluten, sondern nur relativen Wert und besagen, daß bei der Gesamtheit der Knaben, die Neigung, den bewegteren Daktylus vorzuziehen ganz wesentlich stärker war als bei den Mädchen, während von den letzteren je und je der Jambus größeres Gefallen fand. Die Altersunterschiede soll die nachstehende Tabelle aufweisen. Da die Schülerzahl auf den einzelnen Altersstufen nicht übereinstimmte, so war notwendig, die prozentualen Werte zu berechnen, mit andern Worten, eine Summe von 100 für jede Stufe

anzunehmen und innerhalb dieser Summe anzugeben, wie sich die Anzahl auf die verschiedenen Rhythmen verteilt.

Tabelle 1.

Altersstufe	Unter 100 Urteilen entschieden sich					
	bei den Knaben für			bei den Mädchen für		
	— ◡	◡ —	— ◡ ◡	— ◡	◡ —	— ◡ ◡
I	24	27	49	—	—	—
II	22	22	56	18	44	38
III	29	16	55	19	19	62
IV	17	25	58	24	26	50
V	8	22	70	26	55	19
VI	—	—	—	38	60	2

Ich bitte die Daten der aufsteigenden Stufen sich als Kurven dargestellt zu denken. Man gewahrt dann deutlich, wie bei den Knaben das Interesse für — ◡ ◡ relativ stark einsetzt und dann allmählich abnimmt. Gerade das umgekehrte ist bei den Mädchen der Fall. Die unterste Stufe zeigt ein verschwindend geringes Interesse für den Daktylus, der aber stark im Zunehmen begriffen ist, nur die oberste Stufe offenbart ein Abnehmen. Entsprechend dieser Zu- und Abnahme gestaltet sich dann die Kurve für die beiden andern Rhythmen. Sowohl für den Trochäus wie für den Jambus beobachten wir bei den Mädchen ein stetig abnehmendes, bei den Knaben ein im allgemeinen schwach wachsendes Interesse.

Dürfen wir hier von Typen reden? Lay hat nach dem Vorgange Sterns neuerdings versucht,[1] durch die Methode des Fingertupfens nähere Aufschlüsse zu gewinnen über die Periodizität, das Tempo die Geschwindigkeit des Arbeitens. (Die Methode charakterisiert sich so, daß im Optimum mit der Zeigefingerkuppe eine Reihe von Takten geschlagen wird, deren Anzahl her-

[1]) Experimentelle Didaktik.

nach berechnet wird.) Leider erfahren wir nicht, welche Taktart dabei gewählt wurde, ich vermute, ein Zweiertakt — und doch hätte sich in der freiwilligen Wahl der Taktart der natürliche Rhythmus der Bewegung, der Arbeit, des Denkens zweifelsohne ebenso deutlich ausgeprägt, als in dem Optimum allein. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß STERN recht hat, wenn er von einem natürlichen Rhythmus redet. Nicht nur ist der Nordländer darin von dem Südländer gänzlich verschieden, der Romane von dem Germanen, auch der Städter von dem Bewohner des Dorfes, das weibliche Geschlecht von dem männlichen, sondern die Erscheinung differenziert sich noch weiter, so daß für jede Persönlichkeit, mindestens aber für kleinere unter gleichem Charakteristikum zusammenfaßbare Gruppen, das Tempo als deutlich zum Wesen derselben gehörig angesprochen werden darf. — Ähnlich wie bei dem »Fingertupfen« tritt auch in der Wahl des Rhythmus dieses Wesen zu Tage. Allerdings ist das Tempo gewiesen, doch tritt der ganz verschiedene Charakter der drei Rhythmen vom ruhigen Trochäus bis zum belebten Daktylus deutlich hervor. Die Zuhörer werden den Rhythmus als den ihnen am besten gefallenden auswählen, der ihrem natürlichen Tempo am nächsten kommt.

Trifft diese Voraussetzung zu, so werden wir für die Knaben im allgemeinen als typisch ansehen, daß ihr natürliches Tempo ein schnelleres ist als das der Mädchen, daß es aber mit zunehmendem Alter sich vermindert, während bei den Mädchen das umgekehrte zu beobachten ist.

Ob diese Begründung zutrifft oder nicht, auf jeden Fall dürfen wir konstatieren, daß das Kind auch dem leeren Rhythmus gegenüber nicht teilnahmslos ist, sondern sehr wohl zu werten versteht. Ob das mit dem erwähnten natürlichen Tempo zusammenhängt, oder ob man von naiv-ästhetischem Empfinden und Wählen reden will, ändert an der Tatsache nichts.

2. Versuch mit dem Vortrag von Gedichten.

Dieser Versuch bietet bereits größere Schwierigkeiten, als der eben erwähnte, trotzdem durfte er nicht unterbleiben. Ich hoffe auch, durch die Auswahl und Beschränkung mancherlei Fehlern vorgebeugt zu haben. Zwar ließ eine Fehlerquelle sich nicht gänzlich verstopfen: die Vortragsart war, da mehrere Versuchsleiter tätig waren, nicht übereinstimmend. Wenn auch Schwankungen in der Auffassung bei so einfachen Gedichten nicht gar zu große Breite haben dürften und wenn ich auch im allgemeinen die Gewähr hatte, daß die Versuchsleiter bei dem Vortrage nicht von ihrer subjektiven Stellung dem Gedicht gegenüber sich leiten ließen, sondern lediglich durch dessen Charakter, so waren doch Mängel zu befürchten. Man hätte diese vielleicht dadurch unmöglich gemacht, daß die ganze Angelegenheit nur einem Versuchsleiter überlassen wurde, aber man hätte so den Teufel mit Beelzebub ausgejagt, denn der fremde Mann vor der fremden Klasse bedeutet eine Menge imponderabler Suggestivwirkungen, die einen gleich großen, wenn nicht einen schwereren Nachteil bewirkt haben würden.

Vergleicht man die Gedichte auf ihren literarischen Wert hin, so wird man Abseits von Storm und die Rache von Uhland als Meisterwerke ihrer Art bezeichnen: da die meisterhafte Heidestimmung, hier das anspruchslose von Handlung zu Handlung schnell forteilende erzählende Gedicht. Dort dagegen haben wir ein Gedicht, wenn man ihm die Ehre antun will, es so zu nennen, das einfach schauderbar ist. Dabei ist aber nicht zu leugnen, daß es für das Kind eine gewisse Wort- und Situationskomik hat, für die namentlich das jüngere gewöhnlich sehr leicht zu haben ist. Die Wahl war aber beabsichtigt. Denn es sollte erkundet werden, ob das Kind trotz dieser Gefahr für das literarisch Wertvolle sich entscheiden werde, sei es für jenes Stimmungsbild, sei es

nach berechnet wird.) Leider erfahren wir nicht, welche Taktart dabei gewählt wurde, ich vermute, ein Zweiertakt — und doch hätte sich in der freiwilligen Wahl der Taktart der natürliche Rhythmus der Bewegung, der Arbeit, des Denkens zweifelsohne ebenso deutlich ausgeprägt, als in dem Optimum allein. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß Stern recht hat, wenn er von einem natürlichen Rhythmus redet. Nicht nur ist der Nordländer darin von dem Südländer gänzlich verschieden, der Romane von dem Germanen, auch der Städter von dem Bewohner des Dorfes, das weibliche Geschlecht von dem männlichen, sondern die Erscheinung differenziert sich noch weiter, so daß für jede Persönlichkeit, mindestens aber für kleinere unter gleichem Charakteristikum zusammenfaßbare Gruppen, das Tempo als deutlich zum Wesen derselben gehörig angesprochen werden darf. — Ähnlich wie bei dem »Fingertupfen« tritt auch in der Wahl des Rhythmus dieses Wesen zu Tage. Allerdings ist das Tempo gewiesen, doch tritt der ganz verschiedene Charakter der drei Rhythmen vom ruhigen Trochäus bis zum belebten Daktylus deutlich hervor. Die Zuhörer werden den Rhythmus als den ihnen am besten gefallenden auswählen, der ihrem natürlichen Tempo am nächsten kommt.

Trifft diese Voraussetzung zu, so werden wir für die Knaben im allgemeinen als typisch ansehen, daß ihr natürliches Tempo ein schnelleres ist als das der Mädchen, daß es aber mit zunehmendem Alter sich vermindert, während bei den Mädchen das umgekehrte zu beobachten ist.

Ob diese Begründung zutrifft oder nicht, auf jeden Fall dürfen wir konstatieren, daß das Kind auch dem leeren Rhythmus gegenüber nicht teilnahmslos ist, sondern sehr wohl zu werten versteht. Ob das mit dem erwähnten natürlichen Tempo zusammenhängt, oder ob man von naiv-ästhetischem Empfinden und Wählen reden will, ändert an der Tatsache nichts.

Kunstbanausin hält es für drollig. Scharfe Kritik übt eine fernere (7.), die alle drei Gedichte für gleich schlecht erklärt. Andere verfahren nach dem Rezepte Friedrich Wilhelms I., der laut bekannter Anekdote nach der Rede des Anklägers erklärt: der Kerl hat recht! und von der des Verteidigers so überzeugt ist, daß er sagt: der Kerl hat auch recht! — sie schreiben: schön, schön, alle drei schön. Sie greifen mithin nicht wertend ein. Die abweichenden Antworten sind stark in der Minderheit, die positiven bezeugen jedoch da und hier, daß die Stimmung erfaßt wurde. — Die Begründung durch die Knaben lehren ähnliches.

Banausische Urteile finden wir nicht selten in Angaben wie: Ergreifend, still und feierlich, ruhig, eintönig aber doch schön, die Sonne scheint da so warm, die Zeit vergeht mir schnell (bei dem Vortrag) — die Begründung für die Wahl der andern Gedichte lehrt nichts Neues. Obendrein sind sie stark in der Minderzahl vorhanden, weil, wie wir gleich sehen werden, Abseits weitaus die meisten Liebhaber fand. Die Begründung bestand zumeist in dem nichtssagenden: hübsch, fein oder ähnlich. Nur einmal wurde die Rache als: ernst charakterisiert, Storch und Stier mit der Begründung vorgezogen: weil die Tiere so fein »schnacken« können, weil die Frösche so quaken. Welches Gedicht wird bevorzugt?

Tabelle 2.

Altersstufe	Knaben			Mädchen		
	Abseits	Rache	Storch und Stier	Abseits	Rache	Storch und Stier
I	73	25	2	—	—	—
II	72	22	6	90	10	—
III	53	33	14	80	16	4
IV	53	15	32	79	16	5
V	38	20	42	70	6	24
VI	—	—	—	39	6	55

für dieses mit bewegter Handlung, ganz entsprechend seinem Wesen; ob es naiv oder instinktiv aus sich heraus das minderwertige ablehnen werde. Selbstverständlich wäre das unmöglich zu erkunden, wenn durch den Versuchsleiter mittels irgend einer Bemerkung, einer Geberde, durch den Ton bei dem Vortrage oder ähnlichem das Kind bei seiner Wahl beeinflußt wurde. Das mußte peinlich vermieden werden.

Auch hier sollte auf Grund vieler Hunderte von Beobachtungen lediglich die Tatsache konstatiert werden: Sind Spuren ästhetischen Geschmacks bei dem Kinde nachweisbar, auch dort, wo es nicht besonders beeinflußt wird? In welchem Alter? Wie entwickeln sie sich? Jegliches Räsonnement sollte vermieden werden.

Bevor ich die Ergebnisse, wieder auf 100 verrechnet, hierher stelle, bemerke ich bezüglich der Frage, die unmittelbar nach dem Vortrage des Stormschen Gedichts gestellt wurde: Wie findest du das? Warum? daß sie mancherlei Antworten bekam, die wertlos, konventionell waren. Stark dominierte die Antwort: schön. Etwas deutlicher Stellung nimmt dann die Begründung: sehr schön. Daneben aber ergaben sich eine Reihe treffender Begründungen, die den Stempel der Unmittelbarkeit so deutlich an der Stirn trugen, daß ich sie nicht unerwähnt lassen kann. Der Zusammenhang bringt es mit sich, daß ich die Antworten auf die beiden andern Warumfragen, die die folgenden Gedichte angingen, gleich mit heranziehe.

Bei den Mädchen las ich folgende Antworten: Stufe II: Ich sah den Kätner in der Heide. Die Antwort findet sich nicht oft; sie ist trotzdem bedeutsam, weil sie ein eigenes Erleben konstatiert, das erst das Gedicht mit dem wahren Inhalte füllte und für die Auswahl bestimmend ward. 2. Weil es einsam und so ruhig ist. 3. Alles ist so zufrieden. 4. Die Heide ist so schön gezeichnet. 5. Ein Mädchen findet, daß es zur Fröhlichkeit aufmuntere — Trauer ist nicht Sache des Kinderherzens. 6. Eine

Kunstbanausin hält es für drollig. Scharfe Kritik übt eine fernere (7.), die alle drei Gedichte für gleich schlecht erklärt. Andere verfahren nach dem Rezepte Friedrich Wilhelms I., der laut bekannter Anekdote nach der Rede des Anklägers erklärt: der Kerl hat recht! und von der des Verteidigers so überzeugt ist, daß er sagt: der Kerl hat auch recht! — sie schreiben: schön, schön, alle drei schön. Sie greifen mithin nicht wertend ein. Die abweichenden Antworten sind stark in der Minderheit, die positiven bezeugen jedoch da und hier, daß die Stimmung erfaßt wurde. — Die Begründung durch die Knaben lehren ähnliches.

Banausische Urteile finden wir nicht selten in Angaben wie: Ergreifend, still und feierlich, ruhig, eintönig aber doch schön, die Sonne scheint da so warm, die Zeit vergeht mir schnell (bei dem Vortrag) — die Begründung für die Wahl der andern Gedichte lehrt nichts Neues. Obendrein sind sie stark in der Minderzahl vorhanden, weil, wie wir gleich sehen werden, Abseits weitaus die meisten Liebhaber fand. Die Begründung bestand zumeist in dem nichtssagenden: hübsch, fein oder ähnlich. Nur einmal wurde die Rache als: ernst charakterisiert, Storch und Stier mit der Begründung vorgezogen: weil die Tiere so fein »schnacken« können, weil die Frösche so quaken. Welches Gedicht wird bevorzugt?

Tabelle 2.

Altersstufe	Knaben			Mädchen		
	Abseits	Rache	Storch und Stier	Abseits	Rache	Storch und Stier
I	73	25	2	—	—	—
II	72	22	6	90	10	—
III	53	33	14	80	16	4
IV	53	15	32	79	16	5
V	38	20	42	70	6	24
VI	—	—	—	39	6	55

Insgesamt wurden mithin durchschnittlich vorgezogen von den Knaben:

Abseits 56 : Rache 23 : Storch und Stier : 19,

von den Mädchen:

Abseits 72 : Rache 11 : Storch und Stier : 18mal.

Faßt man die Daten für die beiden ersten Gedichte zusammen, sie dem dritten Gedichte als dem literarisch wertlosen gegenüberstellend, so darf man sagen, daß kein wesentlicher Unterschied besteht hüben und drüben, daß naiver Kunstsinn bei Knaben und Mädchen sich im Vorziehen wie im Verwerfen annähernd in gleichem Umfange äußert, daß aber überwiegend, nämlich etwa im Verhältnis 4 : 1 das literarisch Wertvolle vorgezogen wurde. Im besonderen zeigte sich bei den Mädchen eine nicht unwesentlich stärkere Neigung für das Stimmungsvolle (Abseits) als bei den Knaben. Auffällig bleibt das relativ geringe Vorziehen der »Rache«, auch bei den Knaben. Auf den unteren Stufen gewahrt man, bei Knaben wie Mädchen, deutlich ein Vorziehen des zu dritt genannten Gedichtes, dann aber zeigt sich schnell ein starkes Prävalieren nach der ästhetischen Seite hin.

Der Altersfortschritt macht sich deutlich in günstigem Sinne bemerkbar. Ganz besonders stark ist die Entwicklung von der V. zur IV., bezw. VI. zur V. Altersstufe. Die Mädchen zeigen sich den gleichalterigen Knaben gegenüber nicht unwesentlich im Vorteil.

Wir heben für die Beantwortung unserer Frage als unzweifelhaftes Ergebnis heraus: Auch dieser Versuch hat gezeigt, daß 1. schon um das 9.—10. Lebensjahr herum sich in weiterem Umfange ein Werten in ästhetischem Sinne nachweisen läßt und 2. daß mit steigendem Alter das Interesse in demselben Sinne wächst. — Ob die deutliche Neigung nach der Seite der elegischen Stimmung typisch ist, etwa für unsere nordische Landschaft, können definitiv nur Versuche entscheiden, die auch in südlicheren Himmelsstrichen vorgenommen werden. Ein gewisses Bestätigen oder Verwerfen werden

wir, so hoffe ich, aus den Beantwortungen der Frage nach dem Lieblingsgedicht herauslesen können.

3. Magst du gern ein Gedicht hören und lernen?

Einen weiteren Prüfstein — und das möge vorweg erledigt werden — dafür, ob das Kind in gewissem Grade kunstsinnig ist, haben wir in den Antworten auf die Fragen 17 und 18: Magst du gerne ein Gedicht hören? Magst du gern ein Gedicht lernen? Das Memorieren ist eine Arbeit, die bekanntermaßen im großen und ganzen der Jugend nicht sonderlich gefällt. Allerdings kommt sehr in Frage, was memoriert wird und wie sie mit Gedächtnis begabt ist. Wenn sie aber dieses Unangenehme in den Kauf nimmt oder besser noch, wenn die Arbeit unter Einfluß des zu memorierenden Inhaltes als unangenehm gar nicht empfunden wird, dann darf man wenigstens ein besonderes Interesse für das Memorierobjekt feststellen, und ist dieses Objekt ästhetisch wertvoll, so ist der weitere Schluß nur zwingende Notwendigkeit: in der Jugend ist ästhetisches Interesse zu wecken möglich, es muß in derselben Kunstsinn im Keime vorhanden sein.

Ich stelle die Ergebnisse im 100-Ausschnitt nebeneinander nach den Altersstufen.

Tabelle 3.

Altersstufe	Knaben				Mädchen			
	Gedicht hören?		Gedicht lernen?		Gedicht hören?		Gedicht lernen?	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
I	97	3	89	11	—	—	—	—
II	100	—	100	—	93	7	85	15
III	100	—	64	36	96	4	90	10
IV	93	7	95	5	100	—	93	7
V	89	11	46	54	100	—	94	4
VI	—	—	—	—	100	—	100	—

Ich hebe hier wieder die Gesamtwerte heraus und berechne, daß 96 % der Knaben ein Gedicht gern hörten, 4 % nicht, bezw. 98 % und 2 % der Mädchen. Das Memorieren eines Gedichts treiben 79 % der Knaben und 92 % der Mädchen gern. Ich gestehe, daß mich das nicht wenig überraschte.

Bezüglich des Altersfortschritts darf man aus Tabelle 2 einen günstigen Einfluß herauslesen.

Einige Bedenken gegen den Versuch will ich nicht verschweigen. Zunächst wird hier ja lediglich eine Entscheidung im Sinne von Ja oder Nein verlangt. Der Kenner der Kindesnatur weiß, daß das Kind auf neutralem Gebiete, wie doch hier, oft leichtfertig sich entscheidet, es ist schnell einer augenblicklichen Mühe überhoben und zwar gründlich, weil keine näheren Angaben verlangt werden; so bemächtigt sich seiner schnell das Gefühl der Erleichterung. Ferner: es war notwendig, die Fragen ohne Rücksicht auf ein bestimmtes Gedicht zu stellen. Nun ist aber selbstverständlich, daß nicht jedes Gedicht gern gelernt wird — trotzdem geben nur wenig Kinder ihre Entscheidung bedingt ab: wenn es hübsch ist, wenn es sehr hübsch ist, wenn es nicht zu lang ist oder ähnliches. — Gerade bei ernsterer Beantwortung der Fragen wird wahrscheinlich das Lieblingsgedicht oft auftreten und im Hinblick auf dieses, das obenein memoriert worden ist, wird die Entscheidung kurzerhand gefällt. Dieser Umstand fällt beschwert dadurch ins Gewicht, daß ein versuchstechnischer Mangel ihn begünstigte: die Frage nach dem Lieblingsgedicht ging den hier erörterten Fragen vorauf. Dazu kommen dann noch mancherlei Imponderabilien, vor allen Dingen Suggestivwirkungen durch den Versuchsleiter, dem zu Liebe man je und je die Frage bejahend beantwortet, dann die Art der Behandlung im Unterricht, das Maß der Anforderungen usw. Die Mängel sind unbedingt zuzugeben und sie werden auf den unteren Unterrichtsstufen schärfer ihre Macht geltend machen. Die obigen Tabellenwerte müssen auch

als Relativwerte eine Korrektur erfahren, für die eine brauchbare Methode fehlt. Dem gegenüber gebe ich zu bedenken: 1. Die Daten sind Prozentwerte aus einer großen Zahl von einzelnen Beobachtungen; es kann somit, nicht ausbleiben, daß manche Fehler ganz eliminiert, andere auf einen minimalen Rest zurückverrechnet werden. 2. Die Berechnungen dienen als Unterlage für Fragen so allgemeiner Natur, daß ich vollständig zufrieden bin, wenn die Tabelle zu einer Bejahung im allgemeinen Sinne veranlaßt — und das Vertrauen habe ich.

4. Welches Gedicht hast du besonders gern?

Hier ist freie Auswahl gestattet unter den memorierten, nur gelesenen oder gehörten Gedichten. Da die Schüler zum größten Teile wohl durch die Vermittlung der Schule mit wertvolleren Gedichten bekannt gemacht werden, so wird für die Art der Antworten dieser Einfluß nicht zum kleinen Teile stark bestimmend sein. Trotzdem gestattet das Ergebnis einen Schluß auf vorhandenen Kunstsinn, denn einerseits ist das, was so vermittelt wird, keineswegs gleich wertvoll, auch nicht für das Kind, andrerseits sind die Sachen die man außerhalb der Schulwände kennen lernte, keineswegs von der Wahl ausgeschlossen. Auf mancherlei Mängel brauche ich nicht näher einzugehen, ich verweise auf den vorigen Abschnitt. Obgleich diese Fehlerquellen sich nicht verstopfen lassen, halte ich doch für notwendig, die von den Kindern notierten Gedichte, nach Stufen und Geschlechtern geordnet, aufzuzeichnen. Da eine prozentuale Verrechnung sich aus naheliegenden Gründen erübrigt, so bezeichne ich diejenigen Gedichte, die oft, öfter und sehr oft als Lieblinge genannt wurden, durch die Zeichen *, **, ***.

Tabelle:

Stufe	Knaben	Mädchen
I.	Glocke, Schiller.*** Kraniche des Ibykus, Schiller.** Graf von Habsburg, Schiller. Abseits, Storm. Der Knab vom Berge, Uhland. Die Auswanderer, Freiligrath. Die Ideale, Schiller. Der Taucher, Schiller. Frühlingsglaube, Uhland. Die Bürgschaft, Schiller. Gudruns Klage, Geibel. Eberhard, der Rauschebart. Uhland. Troja, Schiller. Postillion, Lenau. Muttersprache, Schenkendorf. Johanna Sebus, Goethe. Mein Johann, Groth. Der Normann, Giesebrecht. John Maynard, Fontane.* Archibald Douglas, Fontane. Gorm Grimme, Fontane. Deutscher Rat, Reinick. Die Trompete von Marslatour, Freiligrath. Der blinde König, Uhland. Wo wohnt der liebe Gott, Hey. Urians Reise um die Welt, Gellert.	
I./II.	Graf von Habsburg, Schiller. Herr Heinrich sitzt, Vogel. Wandersmann und Lerche, Hey. Vogelnest, Hey. Die Versuchung, Reinick. Der Bauer und sein Sohn, Gellert? Eberhard? Wandelnde Glocke, Goethe. Die Tabakspfeife, Goethe.	Die Glocke, Schiller.* Wasa, Weber. Gudruns Klage,** Geibel. Sala y Gomez, Chamisso.* Der Mai ist gekommen, Geibel. Des Sängers Fluch, Uhland. Das Schloß am Meer, Uhland. Das Erkennen, Vogl. Mutterherz, Kaulisch. Mädchens Klage, Kaulisch.

Stufe	Knaben	Mädchen
	Die Glocke, Schiller. Es braust ein Ruf wie Donnerhall, Arndt. Der Schatzgräber, ? Der Lotse, Giesebrecht. Eberhart, der Rauschebart, Uhland. Nun ade, du mein lieb Heimatland, Uhland. Grab im Busento, Platen. Der getreue Eckardt, Goethe. Wie König Karl Schulvisitation hielt, ? Klein Roland, Uhland. Legende, Rückert. Johann der muntre Seifensieder, Hagedorn.	Der Taucher, Schiller. Die Kraniche des Ibykus, Schiller.
II./III.	Die alte Waschfrau, Chamisso. Der Rabe, Hey. Das Erkennen, Vogl. Muttersprache, Schenkendorf. Der alte Barbarossa, Uhland. Der Glockenguß zu Breslau, Schiller. Die Bürgschaft, Schiller. Es zogen drei Burschen, Kerner. Schwäbische Kunde, Uhland. Das Gewitter, Schwab. Der Lotse, Giesebrecht. Preisend mit viel schönen Reden, Uhland. Friedhofsgedanken. Über ein Stündlein. Die Katzen und der Hausherr, Lichtwer.	Die Bürgschaft, Schiller.** Die Glocke, Schiller. Johanna Sebus, Goethe. Gudruns Klage, Geibel.* Die alte Waschfrau, Chamisso. Die Auswanderer, Freiligrath. Das Grab im Busento, Platen. Der Graf von Habsburg, Schiller. Der blinde König, Uhland. Morgenwanderung. Friedhofsbesuch. Parabel, von Rückert. Der schlafende Apfel, Reinick. Erlkönig, Goethe. Der Taucher, von Schiller. Die alte Mühle, Schiller.* Muttersprache, Schenkendorf. Der Liebe Dauer. Der Tag von Düppel, Fontane. Des Sängers Fluch, Uhland.
III./IV.	Komm' stiller Abend. Morgenrot, Hauff.*	Hoffnung,* Geibel. Das Gewitter, Schwab.*

Stufe	Knaben	Mädchen
	Sedan, Freiligrath. Der Hirtenknab, Uhland. Das Riesenspielzeug, Chamisso. Teures Vaterland. Der Lotse, Giesebrecht.* Wandersmann und Lerche, Hey. Es braust ein Ruf, Arndt.* Von den grünen Vögelein, Rückert. Der Löwe zu Florenz, Schiller. Lob der Treue, Dach. Die Kraniche des Ibykus, Schiller.	Deutscher Rat, Reinick. Schwäbische Kunde, Uhland. Zu Charlottenburg im Garten. Rudolf von Habsburg, Uhland.* Die Glocke, Schiller. Der Knab vom Berge, Uhland. Die Tanne. Guter Mond. Das Büblein auf dem Eise, Güll. Der Taucher, Schiller. Üb' immer Treu, Claudius. Die alte Waschfrau, Chamisso. Der Lotse, Giesebrecht. Klein Roland, Uhland. Der Taucher, Schiller. Lütt Matten, Cl. Groth. Erlkönig, von Goethe. Der Storch und die Kinder, Hey. Der Bauer und sein Sohn, Schellert.
IV./V.	Lütt Matten, Groth. Ich sende dich. Die Rache, Uhland. Die Versuchung, Reinick. Des fremden Kindes heiliger Christ, Rückert. Wandersmann und Lerche, Hey. Die Rache, Uhland.** Siegfrieds Schwert, Uhland. Sommerlied, P. Gerhardt. Vom schlafenden Apfel, Reinick. Wem Gott will rechte Gunst erweisen, Joseph v. Eichendorff. Die traurige Geschichte vom dummen Hänschen, Löwenstein.	Deutscher Rat, Reinick. Hochzeitsgedicht, Reinick.* Lütt Matten, Groth. Gudruns Klage, Geibel. Die Versuchung, Reinick. Der Lotse, Giesebrecht. Die wandelnde Glocke, Goethe. Gänsegeschnatter, Falke.** Heiderose, Goethe. Strangelohen, Blüthgen. Das Gewitter, Schwab. Kletterbübchen, Güll. Die alte Waschfrau, Chamisso. Und wenn meine Henne legen kann, Groth.

Stufe	Knaben	Mädchen
V.		Erdbeerlied, Goethe. Schlaf, Welfchen, Liliencron. Gänsegeschnatter, Falcke.** Sommerzeit. De Mann wull ligg'n, Groth. Wandersmann und Lerche, Hey. Der Bauer und sein Sohn, Rückert. Hund und Katze, Lichtwer. Ach, wer das doch könnte, Blüthgen. Bei Goldhähnchens, H. Seidel.

Ein erster Blick bezeugt, daß zwar der Einfluß des Unterrichts klar zu Tage tritt, daß er aber nicht in dem Sinne zu nivellieren vermochte, daß lediglich das zuletzt memorierte Gedicht oder gar, besondere memoriertechnische Schwierigkeiten bestimmend waren; es blieb vielmehr noch starke Bewegungsfreiheit, wie die relativ große Zahl der genannten Lieblingsgedichte beweist, die obendrein untereinander starke Abweichungen zeigen. Allerdings ist fast nur die durch die Schule vermittelte Literatur berücksichtigt worden, aber sie ist ja keineswegs von gleichem literarischem Werte, und so bleibt noch Raum genug, Besonderheiten eingehender ins Auge zu fassen.

Nun ist zwar ein mißlich Ding, einen literarischen Staffeltarif an die gewählten Lieblingsgedichte innerhalb einer Altersstufe anzulegen, denn der Geschmack ist indiskutabel auch bei ästhetisch geschulten Leuten, ich bescheide mich daher, zwei große Gruppen zu unterscheiden, die ich bezeichne als wertvoll und minder wertvoll und dann in Ergänzung der oben angedeuteten Angelegenheit, nur zwei inhaltlich gesonderte Gedichtarten zu unterscheiden, innerhalb deren die genannte

Wertunterscheidung Bedeutung hat, nämlich solche Gedichte mit stärker ausgeprägtem lyrischen und stärker ausgeprägtem epischen Charakter. Der Ästhetiker wird vielleicht schwere Bedenken tragen, das hindert aber nicht, daß eine derartig grobe Rubrizierung gar wohl am Platze ist in der vorliegenden Angelegenheit.

Einige Bemerkungen vorauf! Auffällig ist zunächst der starke Einfluß der Schule: fast nur aus dem, das sie vermittelte — 2 bis 3 Ausnahmen ungerechnet — wurden als Lieblingsgedichte bezeichnet. Ob durch die Weise des Versuchs, der immerhin in seinem Drum und Dran etwas schulmäßiges an sich hat, ob überhaupt der Einfluß des elterlichen Hauses gering ist, und, wenn vorhanden, er sich den Bestrebungen der Schule angleicht — das ist unzweifelhaft schwer zu entscheiden — aber daß ein Einfluß der Schule hier nachweisbar ist in seinen Früchten, ist unzweifelhaft. Wie stark dieser Einfluß ist (die Stärke wird sich in erster Linie äußern in der Abkehr gegen Schundliteratur), läßt sich allerdings aus den Daten nicht entnehmen. Der Skeptiker wird geneigt sein, im Hinblick auf die Vorliebe für mancherlei Schunderzeugnisse, wie sie besonders während einer bestimmten Entwicklungsperiode auffällig ist, diesen Wert sehr gering einzuschätzen. Er vergißt hier ein Zweifaches: 1. Daß die Immunisierung unmöglich durch die Schule allein geschehen kann, daß gewaltigere Einflüsse des Hauses, des Umgangs — der ganzen Umwelt jenseits der Schulstube, sich bemerkbar machen, und endlich, daß die Schule aus mancherlei Gründen versagt, wo es sich um die letzte Quelle der Lyrik, die Liebeslyrik handelt. Sie beschränkt sich auf einen engeren Raum, und wenn nicht das Haus verständig einzugreifen weiß, in erster Linie die Mutter, so ist das Kind auf sich selbst angewiesen, steht es selbstratend am Scheidewege, wo die Bahn des Häßlichen, Unästhetischen, verdeckt durch den trügerischen Schein erfüllbarer Wünsche, die in dieser Entwicklungsphase neu und stark auftreten, ungleich

leichter beschritten wird als die andere. Und das schlimme ist, daß in der Fehlentscheidung ein gefährlich Tröpfchen Gift liegt, gefährlich, weil es, zumeist für immer, Herz und Sinne verdirbt für einen freimütigen Genuß der Kunstschöpfungen. Nirgends tritt der Zusammenhang zwischen Ethik und Ästhetik deutlicher zu Tage als während dieser Entwicklungsperiode. Mag sein, daß Herbart die Ethik zu weit in das Reich des Ästhetischen hineingezogen hat, trotzdem bleibt ihm das weitaus nicht genug gewürdigte Verdienst, überhaupt Ästhetik und Ethik in enge Beziehung gebracht zu haben. Seine Erörterungen sind vorwiegend theoretischer Art, aber auch heute sind wir nicht weiter gekommen, es fehlt uns durchaus an zuverlässigem Beobachtungsmaterial, das uns ermöglichte in ein rationelles Studium dieser Angelegenheit einzutreten [1]) — möglich, daß ich hernach einiges Material beibringen kann.

Soviel darf aber den obigen Tabellen entnommen werden, daß die Bestrebungen derjenigen, die eine Erziehung auch in künstlerischer Hinsicht wollen, in der Voraussetzung zutreffend ist: Es ist möglich, durch absichtliches Bemühen das Kind für edlere Schätze unserer lyrischen Literatur zu gewinnen und wahrscheinlich auch — doch bedarf das der Unterstützung weiterer Kreise — gegen literarische Schädlinge bis zu einem gewissen Grade zu immunisieren.

Ich will noch auf einige auffällige Erscheinungen hinweisen: es wurde kaum ein Psalm, ein für preußische Schulen obligatorischer geistlicher oder weltlicher Liedertext genannt. Bezüglich der Psalmen ist das leichter verständlich. Sie sind als poetische Erzeugnisse einer ganz andern Welt entsprossen, sind in Bau, bildlichen Mitteln u. a. dem modernen Empfinden, insonderheit dem Kinde, ganz fremd. Leben vermag diese Literatur nur zu ge-

---

[1]) Wie weit umfängliche Untersuchungen, die Stanley Hall vorhat, diese Angelegenheit berühren, bleibt abzuwarten.

winnen in dem, der mit der Zeit, der Kultur, der Landschaft, der Geschichte des Volkes, dem sie angehört, innig vertraut ist und — das ist zweifelsohne das größere — der mit der Fähigkeit ausgerüstet wurde, kongenial in seinen Empfindungen nachzuschaffen. Im Kinde wird man beides nicht wohl voraussetzen dürfen, wenn man nicht über dasselbe weit hinaus projizieren will, es fehlt hier der reale Hintergrund. Ich habe begeisterte Freunde der alten Psalmodie vor Kindern stehen sehen, sie haben in Frage und Antwort eine vorzügliche Unterrichtsstunde gehalten — trotzdem konnte dem Psychologen nicht verborgen bleiben, daß hier ein Widerspiel herrschte: daß die Distanz zwischen dem, was in dem Hirne der Katecheten sich abspielte und dem in den Köpfen der Kinder unendlich groß war und im stillen notierte er, wie die Selbsttäuschung des begeisterten Mäeutikers auf so gebrechlichen Krücken, wie es einzelne hervorgelockte Kinderantworten sind, so weite Reisen zu machen versteht. Die Psychologie des Hineinfühlens ist ein Kapitel, das für den praktischen Unterrichtsbetrieb von eminenter Bedeutung ist — und es liegt nicht einmal in den Windeln eingehender praktischer Deutung. Man verzeihe mir die Abschweifung — mag sein, daß man im stande ist, für einzelne äußere Umstände durch Bild und Wort bei phantasiekräftigeren Schülern den konkreten Hintergrund dieses oder jenes Psalms lebendig zu machen, aber das ist ungemein schwierig. Selbst der beliebte 23. Psalm — um ein Beispiel zu erwähnen — stellt hohe Anforderungen: Man muß die Schauerschlucht die der Dichter im Sinne hat, kennen; man muß wissen, wie sie bei dem Volke, zumal den schweifenden Hirten, beleumundet war, nämlich als die, deren Nennen schon veranlaßte, daß eine Gänsehaut überlief. Und dieses Wissen ist noch das Geringere, dazu kommt eine, dem Kenner zwar kunstvoll angeordnete, dem Laien aber plan- und ziellos angehäufte Bilderreihe und zudem mit so eigenartiger realer Grundlage,

daß — und vor allem bei Kindern — weder für die formale Anordnung noch für die Sonderbilder poetisches Verständnis und Empfinden erwartet werden darf.

Aber die obligatorischen Lieder und Choräle? Warum sind hier die Erfolge so stark in der Minderzahl? Handelt es sich doch um einen Stamm von Gedichten, den die Schule nach Kräften bemüht ist, zu einem Tresor fürs Leben zu gestalten. Liegt die Ursache vielleicht gerade in diesem Bemühen? Der Kenner weiß, daß große Mühe und Arbeit erforderlich ist, um der berechtigten oder unberechtigten Forderung:[1]) präsent! gerecht zu werden. Überträgt sich diese Ödkultur mit dem inquisitorischen Drum und Dran auch auf die Wertschätzung der Texte? Oder ist es dieses: Ist endlich das Paukresultat vollkommen, dann ist das Hersagen zu einer mechanischen Angelegenheit geworden, die funktioniert, ohne je tiefere Ansprüche an Fühlen und Wollen und Denken zu stellen. Das beweisen zahlreiche Mißverständnisse, wie z. B.: Die hohe Wonnegans, Laß dich reichlich auf und nieder, Wir machen unser Kreuz und Quer u. a. m., Beispiele, die deutlich beweisen, daß man sich an gewissen Klangassoziationen genügen ließ, ohne je über den Sachinhalt schärfer nachzudenken.

Oder darf man zur Erklärung darauf hinweisen, daß manche der obligatorischen Gedichte das Anlegen eines ernsten poetischen Maßstabes nicht vertragen?

Oder endlich, ist die Melodie daran schuld? Man spricht das Gedicht lediglich als Lied an — das soll hernach einen Moment erwogen werden.

Doch zurück zu der eingangs dieses Abschnitts aufgeworfenen Frage. Wie bereits erwähnt ward, ist vollkommen ausreichend, die beiden genannten großen Gruppen zu unterscheiden, im einzelnen bedarf es dann zwar einer Sonderung. Diese darf nicht geschehen nach

---

[1]) Persönlich halte ich sie nicht nur für unberechtigt, sondern pädagogisch in höchstem Maße bedenklich.

literar-ästhetischen, sondern nur nach psychologischen Gesichtspunkten. Dabei empfiehlt es sich (ich bezeichne der Kürze wegen die Gruppe mit stärker betontem epischem Charakter durch h, die andere durch e) die Gruppe e zu sondern, je nachdem das lyrische Moment an Personen ($_1$) oder an besondere Landschaften (i. w. S. [$_2$]) geheftet ist. Historisch, d. h. nach der Reihenfolge, in der sie dem kindlichen Verstehen und Würdigen aufgehen, wird man sie ordnen: e_2 und e_1. Die Gruppe h läßt sich am zuverlässigsten zerlegen im Hinblick auf die »kulturhistorischen Stufen«. Allerdings muß je eine starke Zuammenziehung stattfinden. Ich bescheide mich mit folgenden aufsteigenden Gruppen: Märchen, Robinson, Sage, Biblische Geschichte, Profangeschichte. Die Stufen sind im ganzen charakterisiert durch ein immer stärkeres Hervortreten des Objektiven, des Tatsächlichen und dementsprechend ein gleichschrittliches Zurücktreten subjektiver Momente, phantastischer Ausdeutungen. Das erste Glied kommt hier nicht in Frage. Wohl aber ist zu bedenken, daß es sich um lyrische Stoffe handelt, so daß das subjektive Moment eine stärkere Betonung von vornherein erfährt. In der Gruppe h unterscheide ich Stoffe mit sagenhaftem, mit religiösem und profanhistorischem Charakter. Man mag bedenklich finden, daß diese Einteilung nur mit Rücksicht auf den Stoff getroffen worden ist. Demgegenüber ist zu erwägen, daß der Stoff in erster Linie der Dichtungsart den Charakter aufdrückt, daß er in starkem Maße die formale Gestaltung vorschreibt, daß es nicht wohl angängig ist, hier eine speziellere Einteilung zu Grunde zu legen und endlich, daß trotzdem die Möglichkeit offen bleibt, solche Gedichte innerhalb der einzelnen Gruppen zusammenzufassen, die einen ausgeprägten Charakter (Ballade, Romanze oder ähnliches) tragen — sofern sich die Notwendigkeit zu solchem Vorhaben aus dem Beobachtungsmaterial ergibt. Vorab unterscheide ich nur: e_2 und e_1 h_1, h_2 und h_3.

Ich werfe zunächst — unbekümmert um den Inhalt der Gedichte — einen Blick auf die Zahl der als Lieblingsgedichte bezeichneten wertvollen lyrischen Erzeugnisse. (Ich bemerke zwischenein, daß ich die oben angeregte Sonderung in wertvolle und minder wertvolle aus praktischen Gründen hier fallen lasse.) Ich berechnete auf den einzelnen Altersstufen folgende absolute Daten:

Stufe	Zahl der Lieblingsgedichte bei		Gesamt
	Knaben	Mädchen	
I	26	—	26
II	20	12	16
III	13	20	16
IV	13	21	17
V	12	14	13
VI	—	10	10
Gesamt	84	77	—

Es offenbart sich mithin eine Zunahme von unten bis oben hin, wie besonders deutlich hervorgeht aus den Gesamtergebnissen in der letzten Rubrik. Auffällig ist das geringe Ergebnis für die Oberstufe der Mädchen. Hier dominiert die vierte Stufe, von da aus läßt sich beiderseits ein Absteigen der Kurve konstatieren. Trotz der großen Anzahl von Prüflingen lasse ich doch dahingestellt sein, ob hier ein allgemeingültiges Verhalten vorliegt oder nicht, ob in der Tat ein Nachlassen des Interesses für lyrische Erzeugnisse durch erneute Versuche wird nachweisbar sein. Insgesamt kommt eine Auswahl von 84, bezw. 77 Gedichten in Frage und zwar bei Knaben 79, bei Mädchen 72 verschiedene. Genauere Unterschiede sind erst nachweisbar, wenn die genannten Gedichte in die erörterten Sondergruppen zerlegt werden. Bemerken will ich aber noch einmal, daß der durch die Schule ausgeübte Zwang nicht immer deutliche Grenzlinien wird bestimmen lassen.

Eine genauere Durchsicht des Materials ließ als notwendig erscheinen — unbeschadet der allgemeinen Natur der Grenzlinien — nach drei Seiten hin eine Ergänzung des Schemas vorzunehmen. Die Neigung zu Märchen und Fabel in gebundener Form erwies sich keineswegs als abgeschlossen vor der Altersstufe V/VI. Neben der Neigung zu historischen Stoffen fand sich jeweils eine solche zu patriotischen Stoffen (wenngleich hierunter keineswegs die obligatorischen Lieder verstanden werden dürfen). Diese bezogen sich auf die Muttersprache, die deutsche Redlichkeit und so fort. Endlich mußte eine ganz neue Kolonne eingerichtet werden für die sogenannten poetischen Erzählungen, die ihren Stoff dem täglichen Leben mit seinen mannigfachen heiteren und traurigen Wechselfällen entnehmen. Ich bezeichne die Kolonnen durch bez. h_1 a, h_3 a und h_4.

Nur eines wollte sich dem genannten Schema nicht fügen: Das Lied von der Glocke. Ich will daher kurz vorwegnehmen, was in diesem Zusammenhange darüber zu sagen ist. Natürlich ist von dem Lehrplan der Schule abhängig, wann, und von der Art der Behandlung, wie stark das Interesse für dieses Gedicht geweckt wird. Wenn aber eine große Zahl von Selbstzeugnissen, von Beobachtungen vorliegen, die eben durch diesen Umfang den letzteren Faktor stark eliminieren, so muß etwas mehr im Spiele sein als diese äußeren Veranlassungen. Nun zeigte sich bei den Mädchen von der 3. Stufe an steigendes Interesse bis zur ersten hin, wo ich, entsprechend dem verabredeten Berechnungsmodus, zwei Kreuze beifügen konnte. Bei den Knaben dominierte auf Stufe V das Interesse für die Glocke so stark, daß alle andern Gedichte dagegen weit in den Schatten traten.

Ich lege die gleiche Schätzung zu Grunde und berechne: die einzelnen Gruppen kommen vor in dem Verhältnis:

Stufe		Gruppe I		Gruppe II					
		e_1	e_2	h_1	$h_1 a$	h_2	h_3	$h_3 a$	h_4
I	Kn.	1	4	6	—	1	4	—	7
	M.	—	—	—	—	—	—	—	—
II	Kn.	—	1	4	—		6	1	6
	M.	2	2	4	—	—	1	—	3
III	Kn.	2	—	5	—	—	1	—	4
	M.	1	1	7	—	—	4	1	5
IV	Kn.	—	—	4	1	1	4	—	1
	M.	1	3	2	4	—	3	1	6
V	Kn.	—	—	2	5	1	—	—	3
	M.	—	—	1	4	—	1	—	7
VI	M.	—	—	—	6	1	—	—	2

Gruppe I steht der II. gegenüber stark im Nachteil. Faßt man die Gesamtwerte zusammen, so offenbart sich — ohne Sonderwertung der Häufigkeit des Vorkommens im einzelnen — als Verhältnis von I : II $= \frac{18}{10} = 1{,}8 : \frac{132}{10} = 13{,}2$. Das Interesse für lyrische Gedichte mit epischer Betonung ist der Stimmungslyrik gegenüber um mehr als das sechsfache überlegen. Der Unterschied der Geschlechter ist auch nachweisbar:

$$\text{Knaben e} = \frac{8}{5} : \text{Mädchen e} = \frac{10}{5}$$

$$\text{Knaben h} = \frac{66}{5} : \text{Mädchen h} = \frac{63}{5}$$

Die Mädchen zeigen sich den Knaben in der Wertung von e überlegen in dem Verhältnis: 5 : 4, dagegen halten sie sich gegenüber h ungefähr die Stange. Bei beiden Geschlechtern ist das Interesse für h stark vorherrschend gegenüber e. Das Ergebnis scheint in starkem Widerspruch zu stehen mit der auffälligen Bevorzugung von STORMS Abseits den andern beiden Ge-

dichten gegenüber, doch nur der Schein ist hier wirksam, worüber hernach ein mehreres.

Es sei kurz ein Vergleich der Gesamtergebnisse gestattet, sofern sie sich beziehen auf die einzelnen Dichtungsgruppen:

Dichtung	Wert
e_1	7
e_2	10
h_1	35 }
h_1 a	20 }
h_2	6
h_3	24
h_3 a	3
h_4	44

Die sagen- und märchenhaften, dann die historischen und vor allen Dingen die poetischen Erzählungen, die ihren Stoff dem täglichen Leben entnehmen, stehen stark im Vordergrunde.

Im besonderen ist dann noch zu bemerken (Tabelle umseitig), daß e unten sporadisch nur bei den Mädchen gewünscht wird, sonst nicht. Nach den oberen Stufen hin steigt die Wertschätzung auch bei den Knaben beträchtlich. h_1 und ha_1a werden auf den unteren Stufen stark bevorzugt, dann schwindet schnell das Interesse für die h_1 aStoffe, auf Stufe I—III werden sie nicht erwähnt. Hier stehen der Sage und Geschichte angehörige Stoffe im Vordergrunde. Sehr stark im Rückstande sind Gedichte religiösen und patriotischen Inhalts.

(Um kein Mißverständnis aufkommen zu lassen, bemerke ich, daß die Daten der erwähnten Tabelle relative kleinste Werte bedeuten; sie sind aus den absoluten Gesamtdaten derart berechnet worden, daß die geringste Angabe jeweils nicht = der gefundenen Absoluten, sondern = 1 gesetzt wurde im Interesse einer bequemeren Übersicht.)

5. Melodie und obligatorische Texte.

Man muß von vornherein zugeben, daß die Schüler, auch in unserm engeren Vaterlande, von dem zu Unrecht das Wort kursiert: Holsatia non cantat, in viel weiterem Umfange mit der singbaren Lyrik in Berührung kommen als mit der nicht singbaren. In manchen Landstrichen, besonders bei den Nordfriesen, ist der Einfluß des Hauses groß. Daneben ist der Leierkastenmann, der die entlegensten Dörfer und Gehöfte aufsucht, der gegebene Träger und Vermittler neuer Lieder. Ob freilich der Einfluß hüben wie drüben immer ein wünschenswerter ist, bleibt abzuwarten. Ich denke dabei natürlich nicht an obskure zweideutige Gassenhauer, sondern an jene Erzeugnisse breiter Sentimentalität, aufdringlicher Geschwätzigkeit, oder wie man sie sonst charakterisieren will, die in gewissen Stimmungen und Neigungen der breiten Masse einen günstigen Räsonanzboden finden. Auf jeden Fall: kommt das Kind mit dem Liede in reichere Berührung, so bietet sich ihm für die Bestimmung seines Lieblingsliedes eine reichere Auswahl. Wenn es sich für die Lieder mit obligatorischem Texte entscheidet, so wissen wir zwar auf Grund der Ergebnisse der vorigen Untersuchung, daß solches geschieht nicht um des Textes, sondern um der Melodie willen, aber zugleich dürfen wir darin einen Beweis dafür erblicken, daß trotz reicheren Einflusses in ungünstigem Sinne, dauernde Übung gar wohl gegen Schädlinge zu immunisieren vermag.

Natürlich fehlt nicht hier und da die Vorliebe für den berühmt-berüchtigten »kleinen Kohn« und: Dort auf dem Baume, da hing ne Pflaume und was derartige Sachen mehr sind, im allgemeinen aber finden sich die eben ausgesprochenen Vermutungen bestätigt. Das möge die nachfolgende Tabelle zeigen. Sie gibt in Prozentualwerten an, wieviele minderwertige Lieder auf 100 insgesamt ausgewählte kommen, wieviele obligatorisch vor-

geschriebene und wieviele religiösen und patriotischen Charakters. Die prozentuale Verrechnung ist notwendig, weil naturgemäß auf den niederen Altersstufen die Anzahl der bekannten Lieder geringer ist als bei älteren Schülern.

Stufe		1	2	3	4	5
		gesamt	minderwertig	obligatorisch	religiös	patriotisch
I	Kn.	100	9	22	8	9
II	Kn.	100	2	7	5	2
	M.	100	9	5	5	—
III	Kn.	100	10	29	6	6
	M.	100	7	3	6	—
IV	Kn.	100	8	31	11	8
	M.	100	—	12	5	—
V	Kn.	100	4	11	—	—
	M.	100	—	24	24	—
VI	M.	100	—	6	19	—

Vergleicht man zunächst das Verhältnis der Anzahl minderwertiger Gedichte zu der Gesamtanzahl, so findet man das erfreuliche Ergebnis:

$$100 : \frac{49}{6} = 100 : 8.$$

Durchweg ist das Verhältnis für Mädchen günstiger als für Knaben; ich berechne Knaben: 100 : 6,6, Mädchen: 100 : 3,2. Aus naheliegenden Gründen sind die niederen Altersstufen den älteren gegenüber stark begünstigt. Der Einfluß der Schule tritt besonders deutlich zu Tage, wenn man folgendes erwägt: Es ist selbstverständlich, daß die Schule für die in Kolonne 2 aufgeführten Daten für minderwertige Lieder nicht verantwortlich gemacht werden darf, hier wirken andere Einflüsse, aber von den wertvollen Liedern fallen nicht 1 % auf die Einwirkung des Hauses; so stark ist die Macht der

Schule. Das lehrt auch ein Blick auf die Kolonne 3; nur ist hier zu bedenken; daß die Auswahl ungleich geringer ist. Unter 100 Liedern fanden sich insgesamt 15 % obligatorische Lieder, im einzelnen berechnete ich für Knaben 20 %, für Mädchen 10 %. Das günstigere Ergebnis für Knaben mag wohl damit zusammenhängen, daß die obligatorischen Texte fast zur Hälfte patriotischen Inhalts sind und eine dementsprechende schwungvoll-kräftige Melodie tragen; wie aber Kolonne 5 belehrt, ist der Knabe dafür — die Stufe V fällt aus — bedeutend empfänglicher. Ich berechne die Werte:

$$\text{Knaben: } \frac{25}{4} = 6{,}2 : \text{Mädchen} = 0.$$

Die Mädchen haben nicht ein einzig mal ein patriotisches Lied als Lieblingslied bezeichnet. Anders ist das mit den feierlicheren getragneren religiösen Liedern. Hier stehen die Knaben den Mädchen gegenüber in dem Verhältnis 6 : 14; während 6 % der von den Knaben genannten Lieblingslieder religiösen Inhalts waren, fanden sich bei den Mädchen 14 %.

So belehrt auch diese Betrachtung darüber, daß auch mit den heutigen Mitteln mancherlei in der Richtung des Guten und Schönen erreicht wird, daß nicht unbedeutsame Immunisierungskräfte darinnen enthalten sind — d. h. solange die Einflüsse wirksam sind. Hernach allerdings, wenn die steten Einflüsse aufhören, bemerkt man leider oft ein erschreckendes Überwuchern widerwärtiger Literatur. Man muß aber bedenken, daß hier Momente eingreifen, die einer Unkultur entstammen, für die solche Lieder nur symptomatisch sind. Nur wo das ganze Sinnen und Denken des Menschen unter stetem Einfluß veredelnder Erziehung steht, kann solcher Abfall vermieden werden. Wir haben hier erneut einen Beleg für den engen wohlverstandenen Zusammenhang zwischen Kunst und Ethik. Der echte Kunstsinn, das wahre Kunstgenießen ist nur in einer ethischen Persönlichkeit reinlich möglich.

6. Das Lieblingsbuch

Die Frage habe ich schon vordem gestellt in der eingangs erwähnten Abhandlung: Kinderideale.[1]) Dort geschah die Fragestellung unter einem allgemeineren Gesichtspunkte. Weil sich mir bei dem vorliegenden Versuch willkommene Gelegenheit bot, eine dort in Aussicht gestellte notwendige und umfängliche Ergänzung vorzunehmen, so will ich zunächst in aller Kürze die dort gefundenen Resultate resummieren.

Diese Untersuchung mußte, sofern sie sich auf Volksschüler bezog, mit dem Umstande rechnen, daß manche Kinder für Bücher nichts oder doch nur wenig »anzulegen« vermögen. Die Schülerbibliothek enthält keineswegs immer, was die Jugend besonders vorzieht[2]) und die Leihbibliotheken, die manche jugendliche Finanzgenies aufzutun wissen, sind schwerlich geeignet, das Interesse für einzelne »Werke« zu fesseln. Man muß das Kind fragen, will man zuverlässige Antwort erfahren auf die Frage: Wie heißt dein Lieblingsbuch, nicht den Theoretiker allein, der, ich gebe das gern zu, mit psychologischem und starkem literarisch-kritischen Verständnis am grünen Tische auswählt.

Ich verlangte dort zunächst eine schätzungsweise Angabe über die Zahl der Bücher, die die Prüflinge gelesen hatten. Weil versäumt wurde, unerwartet hernach die Titel aufschreiben zu lassen, so hatten die Angaben Wert weniger innerhalb der durch das Thema gewiesenen Aufgabe, als insofern sie zeigten, wie groß oder klein die Schüler zu schätzen wußten. Während mancher Bube eine so große Anzahl gelesen hatte, daß keine Zahl ihm groß genug schien, sie angeben zu könuen, waren die Mädchen groß im Unterschätzen; ihre Angaben waren nach unten ungenau, wenngleich nicht in dem Maße wie die ins Große hineinprojizierten Angaben der Knaben.

---

[1]) S. 465 ff.

[2]) Selbstredend denke ich nicht an Schundliteratur!

Bei der vorliegenden Untersuchung bot sich mir Gelegenheit, die oben erwähnten Fehler zu vermeiden.

Zum ferneren Vergleich wiederhole ich hier folgende Tabellen. Sie haben je ein Beobachtungsmaterial von 250, insgesamt von 500 Schülern zur Grundlage.

(Siehe folgende Tabellen auf S. 52.)

Blickt man auf die Gesamtwerte der letzten Kolonne (es handelt sich hier um absolute Werte) so erkennt man, daß Märchenbücher allen andern wesentlich vorgezogen werden. Bezeichnend aber ist, was sich aus dem Vergleich der Sonderkolonnen ergibt, daß das Interesse für Märchen stetig abnimmt. Bei den Mädchen wird das angedeutet durch die Zahlen: 28, 28, 33, 17, 12, bei Knaben durch die Werte: 22, 25, 18, 13, 3. Die eigentlichen Märchenjahre liegen also in der Zeit vom 9. bis zum 12. Lebensjahre. Dann erwacht deutlich das Bedürfnis zu kritisieren. Die eingehendere Beschäftigung mit der objektiven Welt diszipliniert die kindliche schweifende Phantasietätigkeit und macht dem Märchenglauben ein Ende, insonderheit bei den Knaben. Die Distanz zwischen Bild und Wirklichkeit wird geringer; der Drang zum Finden und Forschen greift ein. Dabei bleibt aber das alte Kraftbewußtsein. So erwacht der Drang in die Ferne, wo die Phantasie noch walten kann: das ist die Periode des Robinson und seiner Kehrseite, der erbärmlichen Indianergeschichte. Der Burenkrieg interessiert, Nansens Fahrt ins nördliche Eismeer und mancherlei Seeabenteuer. Die eigentliche Robinsonperiode ist die Zeit vom 12. bis zum 13. Lebensjahre. Daneben erwacht dann naturwüchsig das Bedürfnis einer objektiven Weltbeobachtung: naturkundliche, weltgeschichtliche u. ä. Bücher erregen ernsteres Interesse.

Noch will ich kurz erwähnen, daß das eingeführte Schullesebuch — man vergleiche die letzte Fußnote — und die durch die Anstalten ernstlich unterstützten Bestrebungen der Jugendschriftenbeurteiler auf wenig

Knaben:

Name des Buches	Stufe					Summe
	I	II	III	IV	V	
Robinson	2	10	3	4	1	20
Indianergeschichte . .	16	11	7	3	2	39
Realienbuch von Kahnmeyer u. Schulze .	2	5	3	5	—	15
Naturkundliches Buch.	2	—	—	—	—	2
Bibel	1	—	3	2!	1!	4
Märchenbuch	3	13	18	25	22	81
Nansen: Im ewigen Eise	1	—	—	—	—	1
Sagen	3	1	—	—	—	4
Burenkrieg	1	2	—	—	—	3
Seeabenteuer	1	—	3	—	—	4
Weltgeschichtsbuch. .	1	1	—	—	—	2
Schullesebuch . . .	—	3	—	4	—	7
Bilderbuch.	—	1	—	—	1	2
Zeitung	—	—	1	—	—	1
Eulenspiegel	—	—	1	—	—	1
Münchhausen	—	—	—	—	1	1
Erzählungen v. Schmid	—	—	—	—	1	1

Mädchen:

Name des Buches	Stufe					Summe
	I	II	III	IV	V	
Robinson	6	7	7	8	—	28
Bibel	12	—	—	—	—	12
Märchenbuch	12	17	33	28	28	118
Weltgeschichtsbuch .	—	—	2	—	—	2
Schullesebuch [1]) . . .	2	1	—	—	6	9
Bilderbuch	—	—	—	2	1	3
Eulenspiegel	—	1	—	—	—	1

[1]) Es kamen hier in Frage: 1. Der Kinderfreund von K. F. Th. Schneider und 2. Das Vaterländische Lesebuch von Keck und Johannsen.

günstige Beurteilung rechnen mußten. Ich nahm Gelegenheit, eine Reihe von Lieblingsbüchern einzusehen: elende Warenhausliteratur — und nur 8 von den Prüfungsausschüssen empfohlene Bücher wurden als Lieblingsbücher bezeichnet, 8 von 359! das soll meinerseits kein Vorwurf sein gegenüber jenen Bestrebungen; man sieht aber wieder, wie schwer beste Absichten den Kampf mit 1 bis 2 Pf., die man ersparen könnte, aufzunehmen vermögen.

Und nun die neuen Versuche und Beobachtungen! Ich gebe zum Vergleich zunächst die Ergebnisse, die sich beziehen auf die Frage nach der Anzahl der gelesenen Bücher, ohne Nennung des Titels.

Das oben erwähnte Ergebnis bezüglich der Schätzungsungenauigkeit konnte ich im allgemeinen nur bestätigen. Die Bestätigung ist zuverlässiger, weil sie geschah im Hinblick auf die der ersten folgende genauere Angabe des Titels der gelesenen Werke. Allerdings hat auch diese ihre Mängel, weil gewiß nicht alle Bücher genannt worden sind, das Gedächtnis im Stiche ließ (das beweisen die nicht selten angefügten Bemerkungen: usw., und viele andere, o. ä. — und man weiß nicht, ob diese einen tatsächlichen Gedächtnismangel konstatieren sollte, oder sich mit der eben vorher genannten Anzahl auszusöhnen bemüht war; sicher ist soviel, daß oft eine rückläufige Korrektur vorgenommen wurde und zwar in viel weiterem Umfange durch die Knaben als durch die Mädchen). In einem Punkte war aber der Vergleich mit den vorigen Versuchsergebnissen stark erschwert. Die Zahlenangaben waren bei den Knaben stark verallgemeinert; auf den oberen Stufen waren $^1/_2$—$^3/_4$ der Gesamtangaben charakterisiert: viele, sehr viele, o. ä. Bei dem Vergleich der Schätzungsdaten mit den betitelten gelesenen Schriften blieb mir daher nur übrig, durchgehends, den Durchschnittswert der bestimmteren Schätzungen als Vergleichsmaßstab zu Grunde zu legen.

Ich fand:[1]) die Distanz zwischen Schätzungs- und Wirklichkeitsdaten (c. gr. s.) bei Knaben weitaus größer als bei den Mädchen. Die Distanz war bei den Knaben um das 12. bis 13. Lebensjahr herum sehr groß; das spätere Alter machte vorsichtiger, auch kamen reichlicher nachträgliche Korrekturen vor.

Wesentlicher sind die Antworten auf Frage 14 nach dem Lieblingsbuch und eine Zusammenstellung aller Bücher, die für die einzelnen Geschlechter auf den besonderen Altersstufen als solche bezeichnet wurden, die gelesen worden waren. Die letzte Zusammenstellung erfolgte auf Grundlage der Antworten auf Frage 14c. Die erste Angelegenheit gestattet wieder einen Vergleich mit den Resultaten der früheren Untersuchung. Ich stelle die Ergebnisse zunächst ohne Rücksicht auf die früheren Beobachtungen hier zusammen.

Ich glaube am kürzesten verfahren zu können, indem ich zunächst die Titel der genannten Bücher verzeichne; im allgemeinen darf man sie mit einem Pluszeichen versehen, weil das Gedächtnis sie wertbetonte. (Zwischenein möchte ich nur noch bemerken, daß in sehr vielen Fällen unmöglich war, den Verfasser des Buches festzustellen, doch charakterisiert der Titel desselben den Inhalt mit hinlänglicher Deutlichkeit.)

Knaben

Stufe I

Schillers Werke, Goethes Werke, Im wilden Westen. Die Geier Wally, Die Rose von Tannenberg, Sigismund Rüstig, Graf Moltke, Waldferien, Ut Ilenbek, Reise um die Welt, Kapitän Jack, Hauffs Märchen, In der Wildnis, Odyssee, Lessings Werke, Märchen von Andersen, Grimm und Bechstein, Heidi (Bd. I u. II). Aus dem Leben eines Taugenichts. Marschall Vorwärts. Reuters Werke. Am Kongo. Gefiederte Baukünstler. Tausend und eine

[1]) Ich gebe keine speziellen Daten.

Nacht. Kriegsnovellen. Die Ahnen. Siegfriedsage. Jägers Weltgeschichte. Der trojanische Krieg. Mutterliebe der Tiere. Aus großer Zeit. Nibelungen. Ut Ilenbek. Schleswig-holst. Sagen. Fischers Jugendgrüße. Ein deutscher Ritter. Die Kapelle bei Wolfsbühl. Das beste Erbteil. Wilhelm Tell. George Washington. Gudrun. Pole Poppenspäler. Entdeckungen in Haus und Hof. Till Eulenspiegel. Wilhelm der Große. Brehms Tierleben. Onkel Toms Hütte. Münchhausen. Hermann und Dorothea. Als ich noch der Waldbauernbub war. Der Schneider von Gastein. Das Knabenbuch. Die Fröschweiler Chronik. Robinson. Heimgarten. Erzählungen eines alten Mannes. Lederstrumpf. Kriminalroman. Vom Matrosen zum Künstler. Kurt Jansens Abenteuer. Der Wildtöter. Lustige Geschichten. Der alte Dessauer. Burenfamilie. Nettelbeck. Auf der Prairie. Wißmanns Reisen. Kapitän Hotteras (?). Quo vadis. Otoli, das Polenmädchen. Der kleine Graf. Eine gefangene Nachtigall. Die Schloßmutter. Im Dschungel. Kiautschau. Die Ditmarscher. Brave Leute. Das Scheusal von la Grange. Entdeckungsreisen in Feld und Flur. Das Geheimnis des Schreibtisches. Der Pfadfinder. Die Kinder des Auswanderers. Der Drache am gelben Meer. Emin Pascha. Hans Starck. Der letzte Hohenstaufe. Die Bärenjagd. Der Ural. Die starke Hand. Eckehard. Verwehte Spuren. Das Vermächtnis des Inka. Auf dem Kriegspfade. Die Diamanten des Peruaners. Kreuz und quer durch Indien. Indianergeschichten. Das Glücksschiff. Wallenstein. Jugendstreiche. Die Waise von Lowood. Strandläufer. Vogelbuch. Ostseesagen. Heinrich von Plauen. Im Feuer. Orkan auf Kuba. Savojardenball. Das Erdbeben von Lissabon. Ein Flug ins Zauberreich. Der Skalpjäger. Der Rattenfänger. Der deutsch-französische Krieg. Im Goldlande. Tierschutzkalender. Die letzten Tage von Pompeji. Gründung von Buffalo. Die Frithjofs-Sage. Es war einmal. Heute mir, morgen dir. Was Gott tut, das ist wohlgetan. Schwarze Galeeren (Rabe). Die Ost-

indienfahrer. Die Belagerung von Kolberg. Die Rache des Indianers. Vaterländisches Ehrenbuch. Kriegschronik 1870/71. Ut mine Stromtid. Der Spion. Der Waldläufer. Der Mensch und seine Rasse. Im Osten Asiens. Die Marine am Kongo. Der letzte Mohikaner. Heinz Treuaug. Onkel Titus. Im dunkeln Afrika. Der Geizhals. Schloß Wildenstein. Friedrich der Große und sein Rekrut. Fröschweiler Chronik. Der Leuchtturm. Erzählungen eines alten Seemannes. Der kleine Lord. Gefunden. Marks Riff: Der Mulatte. Am Wegesrand. Geschichte eines Rekruten anno 13/14. Wilhelm Tell Götz von Berlichingen. Das edle Blut. Träumereien an französischen Kaminen. Amerikas (?) Befreiungskrieg. Die französische Revolution. Schweizer Geschichten. Geschichte der Erde. Der Kampf in China (?). Prinz Heinrichs Reise um die Welt. Das Volk steht auf. Die Entdeckung Amerikas. Das Volk steht auf. Der gestiefelte Kater. Ein nordischer Held. Gefunden. 18 Jahre in Südafrika. Der weiße Häuptling. Deutsche Charakterköpfe. Allerlei Märlein und Schwänke. Tiermärchen. Die Hosen des Herrn v. Bredow. Lohn einer guten Tat. Glückskindle. Deutsche Landsknechte. Der kleine Walfischfänger. Der Elefantenjäger. Der Rattenfänger von Hameln.

Stufe II

Jack. Die Bärenklaue. Der Goldstrumpf. Kurt Jansens Abenteuer. Onkel Toms Hütte. Ein Seesturm. Der weiße Häuptling. Robinson. Indianerbuch. Der Trapper. Irrlichter. Der fliegende Koffer. Waldmeisters Brautfahrt. Der Untergang der Piraten. Der weiße Biber. Zehn Jahre auf dem Eise. Eine Reise um die Welt. Indianergeschichten (viele!). Heinrich von Plauen. Robinson. Der Reiter ohne Kopf. Der Pfadfinder. Der Waldläufer. In der Wildnis. Unter deutscher Flagge. Der Wildtöter. Treu bis in den Tod. Klein und groß. Aus dem deutsch-französischen Kriege. Die Woche. Deutsche Helden. »Ein Märchenbuch« — (sehr oft). Ziethen.

J. Wullenwewer. Atolie, die kühne — (?). Der Sohn des Paschas. Rübezahls Streiche. Bechsteins Märchen. Der Wildtöter. Gaunerleben. Gespenstergeschichten. Hänsel und Grethel. Robinson. Die Wilden Afrikas. Märchenbücher.

Stufe III

Faust. Till Eulenspiegel. Fiesko von Genua. Die Räuber. Erichs Ferien. Heidi. Ehre und Pflicht. Mein ist die Rache. Robinson. Lederstrumpf. Der Skalpjäger. Sigismund Rüstig. Unsere Marine. Max und Moritz. Ben Hur. Rheinlands Wunderhorn. Der Krieg in Transvaal. Hauffs Märchen. Der Skalpjäger. Der Fährtensucher. Karl May. Genoveva. Heldenmut. Die Goldgräber in Kalifornien. Bismarck. Der rote Freibeuter. Unschuldig zum Tode verurteilt.

Stufe IV

Der rote Freibeuter. Rübezahl. Tausend und eine Nacht. Schillers Werke (!) Das Flottenbuch. Münchhausen. Till Eulenspiegel. Der Schneider von Jüterbog. Gartenlaube. Reinecke Fuchs. Die Zeitung (?). Gullivers Reisen. Rübezahl. Die Odyssee. Prinzeß Elisabeth. Das Knabenbuch. Der Waldläufer. Der weiße Falcke. Kaspar Ohm und ick. Der kleine Graf. Piratenschiffe. Münchhausen. Kämpfe mit den Rebellen. Ostindienfahrer. Münchhausen. Volldampf voraus!

Stufe V

Kriegsbuch 1870/71. Die Woche. Märchenbücher. Chinafeldzug. Deutsch-Südwestafrika.

Mädchen

Stufe I

Trotzköpfchen. Töchteralbum. Aus Pension und Leben. Lichtenstein. Susanne. Käthe. Konfirmationsjahr. Rose v. Hagenow. Wildfang. Stiefmütterchen. Weite, weite Welt. Goldelse. Backfischchens Leid und Freud.

Stufe II

Kleeblatt. Heidi. Trotzköpfchen. Was das Leben bringt. Töchter-Album. Pole Poppenspäler. Käthe. Märchen. Rosen und Dornen. Maiblumen. Trostblümchen. In der Pension. Silberblicke. Die Jugend. Trotzköpfchen. Goethes Werke. Kriegshelden. Andersens Märchen. Bechsteins Märchen. Grimms Märchen. Kinderlust. Robinson. Märchen. Bibel. Wat Grotmutter vertellt. Geisha. Kinderwelt. Die Rose von Tannenberg. Aus eigner Kraft. Eulenspiegel. Schillers Werke. Irmgard von Treuenstein. Realienbuch (Kahnmeyer und Schulze). Quickborn.

Stufe III

Elisabeth. Im Mai des Lebens. Käthe. Prinzeß Grethe. Prinzeß Ilse. Dalli. Lottchens Pensionsbriefe. Ruth und ihre Freunde. Provinzmädel. 50 Sonntage. Rose von Tannenberg. Robinson. Aus Nah und Fern. Der Arme und der Reiche. Klaus der Träumer. Hänsel und Grethel. Als ich noch der Waldbauernbub war. Fritz und Franz. Eulenspiegel. Tagebuch dreier Kinder. Käthchens Schicksale. Selmas Unfall. Aus sonnigen Tagen. Max und Moritz. Lilli und Erna. Der Jugendheimgarten. Die zehn Gebote. Ein Drama auf dem Meere. Mädchengeschichten. Theresens Tagebuch. Henriette Köhler. Trostblümchen. Die schwarze und die weiße Braut. Die Ostereier. Aus eigener Kraft. Indianergeschichten. Das Häuschen am See. Wilhelm der Siegreiche. Heldensagen. Tausend und eine Nacht. Klein Martha. Das Erdbeben von Lissabon.

Stufe IV

Selige Zeit. Die kleine Wilde. Fräulein Dr. Die Heiderose. In der Pension. Eva v. Rosenberg. Rose von Tannenberg. Griseldis. Märchenquell. Grimms Märchen. Bechsteins Märchen. Robinson. Heinzelmännchen. Sagen.

Stufe V

Kinderreime. Robinson. Struwelpeter. Rosenhütte.

Die Stufen I und II der Mädchen enthalten lediglich die verzeichneten Lieblingsbücher, das ausführliche Verzeichnis hat ein unglücklicher Zufall vernichtet. Hintenach erwies sich als unpraktisch, die verzeichneten Lieblingsbücher in der obigen Angabe zu unterstreichen; zunächst wegen der größeren Anzahl der genannten Bücher und dann weil — wohl veranlaßt durch die gewiesene Reihe der Fragen — nicht immer die Lieblingsbücher in der allgemeinen Aufzählung erwähnt wurden. Ich sehe mich daher genötigt, bevor ich allgemeinere Schlüsse ziehe, die Bücher, die besonders bevorzugt wurden, hier anzumerken. Natürlich fallen Stufe I und II der Mädchen aus. Die Wertbezeichnung geschieht in derselben Weise durch Unterstreichen.

Lieblingsbücher

1. der Knaben

Stufe I. Kampf um Rom. Illiade. Eckehard. Zriny. **Schillers Werke.** Deutsches Knabenbuch. Seeromane. Im höchsten Norden. Himmelskunde. Der Jugend Heimgarten. Sagen. Brehms Tierleben. Odyssee. Flottenbuch. **Robinson.** Herz. Der alte Fritz. Weltgeschichte. Waldbauernbub. Nibelungen. Burggraf und sein Schildknappe. Friedrich II. und sein Rekrut. Der alte Derfflinger. Die deutsche Ruhmeshalle. Reuters Gedichte. Prinz Heinrichs Reise um die Welt. Grimms Märchen. Wat Grotmutter vertellt. Jöre Ühl. Tell. Die schwarze Galeere (Rabe). Schleswig-holsteinische Sagen. Lederstrumpf. Tausend und eine Nacht. Der Seekadett. Ein Kapitän von 15 Jahren.

Stufe II. **Märchen.** Indianergeschichten. Kaiser Wilhelm I. Leben. Höllenfeuer (Rosegger). Tausend und eine Nacht. Sigismund Rüstig. Gullivers Reisen. Heinz der Lateiner. Der Burenkrieg. Robinson. Das edle Blut.

Kriegserlebnisse eines Freiwilligen. Bibel. Schullesebuch (IX). Chinafeldzug. Tell.

Stufe III. **Märchen.** Indianergeschichten. Skalpjäger. Sigismund Rüstig. Max und Moritz. Entdeckungsreisen. Robinson. Prinz Heinrichs Reise. Hauff. Witzbuch. Eulenspiegel. Jugend. Flottenbuch.

Stufe IV. Heinzelmännchen. Flottenbuch zu 3,50 M. Nutzen der Geflügelzucht. Robinson. Jugend-Gartenlaube. Kaspar Ohm und ick. Lederstrumpf. **Märchen.** Rübezahl. Der kleine Graf. Tausend und eine Nacht. Hänsel und Gretel. Gullivers Reisen. Münchhausen.

Stufe V. **Märchen.** Abenteuer. Onkel Toms Hütte. Der gestiefelte Kater. Der tapfere Schneider. Tausend und eine Nacht. Emin Paschah. Die eiserne Hand.

2. Mädchen

Stufe III. **Märchen.** Herzblättchens Zeitvertreib. Heimatlos. Töchteralbum. Heidi. Jugend-Gartenlaube. Wat Grotmutter vertellt. Erdbeben von Lissabon.

Stufe IV. **Märchen.** Max und Moritz. Märchenquell (Blüthgen). Schwänke und Schnurren.

Stufe V. **Märchen.** Robinson. Goethes Werke (!).

Rein äußerlich betrachtet, zeigen sich schon charakteristische Unterschiede der beiden Geschlechter sowohl bezüglich der Anzahl der ausgewählten Lieblingsbücher wie der Anzahl der genannten Bücher überhaupt. Unberechnet die Häufigkeit einzelner Titelangaben konnte ich folgende Anzahl verschiedener Titel der Lieblingslektüre auf den einzelnen Altersstufen verzeichnen:

Stufe	Knaben	Mädchen
I	36	—
II	16	13
III	13	35
IV	14	8
V	8	4
VI	—	3
Insgesamt:	$\frac{87}{5} = 17{,}4$	$\frac{63}{5} = 12{,}6.$

Die Gesamttitel berechnete ich für die einzelnen Stufen:

Stufe	Knaben	Mädchen
I	179	—
II	45	—
III	28	—
IV	26	8
V	8	4
VI	—	3
Insgesamt:	$\frac{286}{5} = 57{,}2$	$\frac{15}{3} = 5{,}0.$

Im allgemeinen sind die Knaben den Mädchen nicht unwesentlich überlegen in der Mannigfaltigkeit der Gesamt- sowohl als der gewählten Lieblingslektüre. Leider fehlen die Daten für Stufe I und II der Mädchen über die Zahl der insgesamt gelesenen Bücher. Für Knaben läßt sich jedenfalls ein starkes Wachsen der Literaturkenntnis von Stufe V—I konstatieren in dem Verhältnis 1 : 16. Ganz besonders stark beteiligt an dem Aufschwung ist die Altersstufe I.

Das Ergebnis über die Auswahl der Lieblingsbücher wird noch stärker beeinflußt durch die Wertbetonung einzelner Schriften durch eine größere Schüleranzahl; darum möchte ich bei der qualitativen Sonderwertung erst näher darauf eingehen. Sie deuten an, welche Art Lektüre der Mehrzahl der Schüler besonders zusagt. Im allgemeinen zersplittert sich das Interesse der Mädchen nicht über eine größere Anzahl einzelner Schriften, man beobachtet bei ihnen vielmehr weit größere Übereinstimmung in der Wahl besonderer Lektüre, zahlreiche Interessen vereinigen sich auf ein Buch, eine Art Literaturerzeugnis. Das Interesse der Knaben geht auf das Viele, ganz besonders auf der Altersstufe vom 13.—15. Lebensjahre. Ich schließe daraus, daß die »Krankheit«, die man sehr bezeichnend Lesewut genannt hat, bei den Knaben, natürlich auf den hier in Frage kommenden Altersstufen,

Poesie und Prosa, deren Verfasser bis auf den heutigen Tag unbekannt geblieben ist. Das Volk interessiert das Werk und nicht der Verfasser. Aber für sehr bedenklich halte ich, wenn die Schule aus dieser Tatsache für sich das Recht herleiten wollte, in gleicher Weise zu verfahren. Sie hat die ernste Pflicht, hier ein übriges zu tun; sie muß von vornherein, wie zum Respekt vor dem Werk, so auch zum Respekt vor seinem Schöpfer erziehen. Das ist ein gutes Recht der Verfasser. Ich lese aus den obigen Angaben heraus, daß Haus und Schule ihre Pflicht in dieser Angelegenheit nicht immer in wünschenswertem Maße erfüllen.

Blickt man die Reihe der verzeichneten Lieblingsbücher durch, so kann man konstatieren, daß die erwähnte Grenzlinie nach oben stark überschritten ist — besonders bei den Knaben. Je weiter nach oben, desto günstiger ist das Resultat. Auf Stufe I der Knaben findet sich keine Angabe, die der Schundliteratur entnommen ist. Auf Stufe II und III beobachten wir zwar ein weit verbreitetes Interesse für die berüchtigten Indianerbücher. Daneben aber auf Stufe II—V ein bedeutend stärkeres Interesse für Märchen. Auf Stufe I wird Robinson am häufigsten bevorzugt, ein neuer Beweis dafür, daß man auch auf diesem Wege eine Märchen- und eine Robinsonstufe feststellen kann; sie erstreckt sich aber weit über den Umfang eines Jahres hinaus. Die von den Mädchen genannten Lieblingsbücher tragen einen weicheren »mädchenhaften« Charakter, stehen auch an Wert den durch die Knaben gewählten oft nicht unbedeutend nach. Da führt der Weg über »Selmas Unfall« zu »Backischchens Leid und Freud«, da hören wir vom »Trotzköpfchen«, von Lottchens Pensionsbriefen, von Herzblättchens Zeitvertreib, auch die »Geisha« und das »Provinzmädel« darf nicht fehlen. Schon der Titel verrät hier, Mache, Absicht, gewollte Kindlichkeit, die veranlassen, daß die Wahl sich sehr viel näher der Grenzzone bewegt und öfter über dieselbe hinunterragt.

Dem Knaben dürfte man mit dieser süßlichen Absichtlichkeit nicht kommen, sie widerstrebt ihm, während das Mädchen dadurch suggeriert wird.

In Summa dürfen wir behaupten, daß das Gesamtergebnis der Erhebung durchaus als günstig bezeichnet werden muß, daß diejenigen, die von großem Verderb und großer Barbarei reden, keineswegs recht haben, soweit es sich um die vorliegenden Altersstufen handelt — allerdings — wie es dann ferner ausschaut, wie weit die Einflüsse der Schule und des Hauses dauernd wirken, ob und welchen Einfluß die kritische Zeit ausübt — das liegt jenseits vorliegender Betrachtung. Die traurigen Verirrungen mancherlei Art, die Geschmacksverderbnis aber — das geht aus obiger Betrachtung auch für jene Zeit hervor — hängt eng zusammen mit den veränderten Umweltseinflüssen. Berechtigte erziehliche Maßnahmen kunstpädagogischer Art würden zweifelsohne eine starke Prophylaxis bedeuten.

Schiller ist Lieblingsdichter der älteren Knaben, die Mädchen neigen zumeist zu Goethe, den sie vorwiegend aus seinen Gedichten und den ersten Dramen kennen.

Die von den deutschen Prüfungsausschüssen für die Jugend insbesondere empfohlenen Bücher sind auch hier nicht zahlreich zu finden.

Das Schullesebuch wird ganz vereinzelt als Lieblingsbuch bezeichnet; etwa 5mal unter den vielen tausend Angaben. Das Ergebnis meiner ersten Untersuchung ist also erneut bestätigt worden. Ich kann erneut meine Verwunderung darüber aussprechen, daß das Lesebuch, das Schulbuch, an dessen Verbesserung 100 tüchtige Köpfe arbeiten und gearbeitet haben, so geringer Wertschätzung begegnet; das Erstaunen ist um so berechtigter als zu den dort in Frage kommenden Büchern: SCHNEIDERS Kinderfreund und Vaterländisches Lesebuch von KECK und JOHANNSEN hier die FECHNERschen Bücher hinzukommen. Liegt die Ursache dieser Erscheinung in dem Lesebuch oder an der Behandlung? — betrübend ist sie jedenfalls.

Auch das Verzeichnis der Bücher, die angeblich insgesamt gelesen worden waren, zeigt deutlich eine Neigung zum Märchen in den Altersstufen II—V. Weit stärker als bei den Märchen — der Vorgang ist an der Hand des Verzeichnisses sehr interessant zu verfolgen — setzt die Neigung ein, in die Ferne hinauszuschweifen: das Robinsoninteresse — es sei gestattet — erwacht und wächst beständig. Die schweifende Phantasie erfreut sich an den Indianergeschichten, am Lederstrumpf, Sigismund Rüstig. Doch sehen wir die Phantasie auch diszipliniert und ein nicht geringes Interesse an historischen Dingen greift ein. Daß den Kieler Kindern das Meer und die Kriegsflotte es angetan hat, ist ja nur selbstverständlich.

Naturwissenschaftliche, geographische u. ä. Bücher finden kaum Erwähnung: die Handlung packt den Schüler, nicht die Beschreibung und sei sie noch so lebendig. Krieg und Kampf fesselt den Knaben: die kriegerischen Ereignisse zur Zeit Friedrichs des Großen, 1870/71, im Osten, in Afrika, einzelne kriegerische Helden begeistern ihn. Dieser kindlichen Eigentümlichkeit muß der Unterricht Rechnung tragen. Das Vorhaben jener Neuerer, die Weltgeschichte ganz oder nahezu ganz in Kulturgeschichte aufgehen lassen wollen, ist vom Standpunkte der Kindesseele als unpsychologisch zu verwerfen. Ein solches Verfahren teilt mit so vielen andern den schweren Nachteil, daß es das Kind als solches nicht wertet, daß es in demselben den kleinen Erwachsenen sieht. Solange die Psychologie des Kindes nicht auf einwandfreiere Beobachtung, d. h. solche, die durch subjektives Meinen ungetrübt ist, gegründet wird, solange wird die gefährlichste Eigenschaft des Routiners, sich selbst, wenn auch hier und da mit etlichen Subtraktionen in den vor ihm sitzenden Zögling hineinzuprojizieren und dementsprechend Unterricht, Regierung und Zucht zu gestalten nicht als solche erkannt und verurteilt werden. Hier ruhen der experimentellen pädagogischen Psycho-

logie meines Erachtens die wichtigsten Aufgaben — und der Kundige weiß, wieviel ernste Arbeit heute schon in dieser Richtung geleistet worden ist, allerdings auch, wieviel Mühe es auch offensichtlichen Wahrheiten kostet, das Trägheitsmoment gewohnter und bequemer Anschauungen zu überwinden.

Im Gegensatze zu den Knaben, weist bei den Mädchen die Titelangabe — mit Ausnahme der unteren Stufen — nahezu immer ins Haus hinein oder in dessen nächste Umgebung, sie weist auf eine Neigung zu stillen, geordneten, dem Zufall entrückten Verhältnissen.

7. Welche biblische Geschichte ist dir die liebste?

Die Frage steht zu dem Thema anscheinend in lockerem Verbande, doch hoffe ich, zu der kurz vorher erörterten Angelegenheit mancherlei Ergänzung zu finden. Ich ordnete die Antworten nach folgenden Gesichtspunkten: Jede Antwort erhielt eine Kennziffer, die die relative Häufigkeit des Vorkommens andeuten sollte; Antworten die sporadisch auftraten, habe ich außer Rechnung gelassen.

Knaben.

Stufe I.

Geburt Christi (6). Einzug in Jerusalem (1). Jüngling zu Nain (1). Gleichnis vom verlornen Sohn (1). Die Kreuzigung (2). Samuel. Sturm auf dem Meere (1). Bergpredigt (1). Simson (1). Gethsemane (1). Der Fischzug. Pauli Reisen (1). Daniel in der Löwengrube. Die Schöpfung. Die Himmelfahrt.

Stufe II.

Geburt Christi (5). David und Goliath (1). Kreuzigung (4). Bergpredigt (2). Jesus der Kinderfreund. Daniel in der Löwengrube. Joseph bei Jericho. Durchzug durchs rote Meer. Schöpfung. Sturm auf dem Meere. Joseph wird verkauft.

Stufe III.

Kreuzigung (9). Geburt Christi (6). Joseph wird verkauft (8). Jesus in Gethsemane (3). Der zwölfjährige Jesus im Tempel.

Stufe IV.

Die Kreuzigung (5). Geburt Christi (4). Bergpredigt (6). Jesus segnet die Kinder (2). Petri Fischzug (7). Himmelfahrt. Hochzeit zu Kana. Der Hauptmann zu Kapernaum. Jakob und Esau. Abrams Verheißung.

Stufe V.

Geburt Christi (2). Kreuzigung (7). Mose Berufung. Naboth. Sauls Salbung. Schöpfung (2). Jakob und Esau (2). Die Sündflut (2). David und Goliath (3). Kain und Abel. Das Paradies. Adam und Eva. (Bem.: Die biblische Geschichte war hier nur bis Joseph behandelt worden.)

Mädchen.

Stufe I.

Christi Geburt (4). Leiden Christi (10). Joseph im Gefängnis (5). Ruth (3). Hochzeit zu Kana. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Paradies. Jesus segnet die Kinder. Der Jüngling zu Nain.

Stufe II.

Christi Geburt (2). Christi Leiden (6). Auferstehung (1). Hochzeit zu Kana. Jüngling zu Nain. Schöpfung. Der barmherzige Samariter. Die Waisen aus dem Morgenlande. Abram und Lot. Speisung der Fünftausend. Die Jünger in Emmaus.

Stufe III.

Geburt Christi (10). Bergpredigt (1). Kain und Abel. Vom verlornen Sohn. Hochzeit zu Kana. Speisung der 5000 Mann. Die Schöpfung. Die Kreuzigung. Der Sturm auf dem Meere. Elias auf Horeb.

Stufe IV.

Geburt Christi (7). Kreuzigung (3). Joseph wird verkauft (9). Hauptmann zu Kapernaum. Die drei Männer im feurigen Ofen.

Stufe V.

Speisung der 5000 Mann. Hochzeit zu Kana. Jakob und Esau. Johannes der Täufer. Die Kreuzigung. Die Schöpfung. Der Sturm auf dem Meere. Der Jüngling zu Nain. Kain und Abel.

Man könnte die Erwartung hegen, daß das jeweils gewiesene Pensum für die Wahl der bevorzugten biblischen Geschichten maßgebend gewesen sei. Der Einwand darf nicht ganz von der Hand gewiesen werden. Aber doch belehrte eine Durchsicht der Pensen, daß dieser Einfluß nur gering eingeschätzt werden darf.

Ich vernachlässige vor der Hand die Angaben, die keine Nummer erhalten haben und berechne aus den übrigen folgende Gesamtwerte:

Sonderwertbetont sind folgende Geschichten:

1. Christi Geburt,
2. Christi Leiden,
3. Bergpredigt,
4. Joseph wird verkauft,
5. Petri Fischzug,
6. Joseph im Gefängnis,
7. Ruth,

und zwar durch folgende Gesamtdaten: 1 — 5, 2 — 6, 3 — 1, 4 — 2, 5 — 1, 6 — 1/2, 7 — 0,3. Christi Leiden begegnet dem stärksten Interesse, wohl wegen der lebendigen dramatischen Vorgänge, in denen es sich abspielt.

Achten wir auf den Unterschied der Geschlechter:

	Knaben	Mädchen
Christi Geburt	5	5
Christi Leiden	7	5
Bergpredigt	2	0,2

	Knaben	Mädchen
Joseph wird verkauft .	2	2
Petri Fischzug	1,4	0
Joseph in Gefangenschaft	0	1,5
Ruth	0	0,8

Es offenbaren sich keine bedeutsameren Unterschiede.

Ein Blick über die Gesamtheit der genannten biblischen Geschichten bezeugt, daß sie überwiegend dem neuen Testamente und nur in wenigen Fällen dem alten angehören. Wir dürfen daraus entnehmen, daß das neue Testament dem kindlichen Geiste näher liegt, als die Kulturwelt des alten Bundes und ferner — daß diejenigen recht haben, die da verlangen, daß das neue Testament und das Leben des Heilandes weit mehr in den Vordergrund des Religionsunterrichtes gestellt werden müßte als das bisher zu geschehen pflegt.

Für unsere vorliegende Aufgabe aber entnehmen wir der Aufzählung: das Belebte, das dramatisch Bewegte zieht die Kinder an und öffnet ihnen Herz und Sinn auch für schwierigere Gedankengänge.

Nicht unerwähnt will ich hier zum Schluß lassen, daß auf die Frage nach dem liebsten Unterrichtsfache von 500 Schülern nur 7 den Religionsunterricht nannten und zwar von den Knaben 2, von den empfänglicheren Mädchen 5 — offenbar ein zahlenmäßiger Nachweis, daß trotz der ungeheuren Arbeit, die gerade diesem Unterrichtszweige seit Jahrhunderten gewidmet worden ist, man immer noch nicht die verläßlichsten »neuen Bahnen« gefunden hat. Denn — dem Einwande gleich zu begegnen — nicht etwa mangelhaftem Eifer der Lehrenden ist das in die Schuhe zu schieben: es hatten 10 Lehrpersonen sich mir dankenswert zur Verfügung gestellt für die Sammlung des Materials und ich weiß, daß die meisten von ihnen den Religionsunterricht mit Eifer und Wärme erteilten.

II. Ergebnisse, die sich auf das Bildschöne beziehen.

Die Fragen sind in zwei Hauptgruppen zu sondern: Haupt- und Nebenfragen. Zu den Hauptfragen rechne ich: 1, 2, 3, 4, 12 u. 13; Nebenfragen sind die Nr. 5 bis 11. Die letzteren können eine wesentlich kürzere Behandlung erfahren.

1. Welche Farbe ist dir die liebste?

Zunächst sollen uns die Hauptfragen beschäftigen, die sich auf elementare ästhetische Dinge beziehen, die Farbe als solche und eine Auswahl einfacher linearer Formen. Über Farbenkenntnis bei Schulkindern habe ich unlängst eine Untersuchung angestellt,[1] sie unterscheidet sich aber von der vorliegenden dadurch, daß dort bestimmte Farbenkreise der Benennung und Wahl geboten wurden, während hier vollkommene Freiheit herrschte; ich hoffe aber, daß beide sich in willkommener Weise ergänzen werden.

Die Werte berechne ich wieder prozentualiter.

Unter 100 Angaben entfielen auf:

Tabelle:

Geschlecht	Altersstufe	Farbe									
		rot	blau	grau	orange	gelb	braun	weiß	violett	schwarz	
Knaben	I	24	52	14	1	5	—	3	—	1	100
	II	30	62	17	1	6	—	4	—	2	100
	III	37	52	—	—	2	2	—	2	5	100
	IV	46	38	5	—	4	—	—	—	7	100
	V	30	33	7	—	18	—	—	—	12	100
Mädchen	I	13	70	—	—	—	—	10	7	—	100
	II	46	39	2	—	—	3	7	2	1	100
	III	42	39	—	—	4	4	4	6	1	100
	IV	54	27	4	—	4	—	8	—	3	100
	V	60	20	—	—	15	—	5	—	—	100

[1] Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. Bd. 34. Leipzig, Barth.

Da sich auf den ersten Blick deutliche Unterschiede in dem Verhalten der Geschlechter offenbaren, will ich die Gesamtwerte für beide zunächst gesondert berechnen. Ich finde

	rot	blau	grau	orange	gelb	braun	weiß	violett	schwarz	
Knaben	33	47	8	0,4	6	0,3	1	0,3	4	100
Mädchen	43	39	1,2	—	4,6	1,4	6,8	3	1	100

Bemerkung. Kleinere Ungenauigkeiten verstehen sich von selbst, ich habe sie dem Sinne nach korrigiert.

Meine früheren Untersuchungen habe ich lediglich mit Mädchen angestellt. Ich konnte konstatieren: die verschiedenen Regenbogenfarben sind den Kindern in sehr verschiedenem Maße interessant und bekannt. Am höchsten steht in der Wertung da das Rot. Es wurde auf allen Altersstufen immer richtig aufgefaßt und benannt. Ihm fast gleich steht da das Blau, dann folgen Gelb und Grün, während Orange, Violett und Indigo sehr ungünstig dastehen (a. a. O. S. 35 f.). — Diese Untersuchungen erfahren hier zunächst insofern eine Ergänzung, als sie auch auf Knaben ausgedehnt wurden. Eine weitere Ergänzung erfahren sie dadurch, daß auch Schwarz und Weiß, die dort unberücksichtigt blieben, bei der freien Wahl eingefügt wurden; endlich war mir hier Gelegenheit gegeben, eine Altersstufe obendrauf zu setzen. Sieht man von diesen Umständen ab, so beobachtet man volle Bestätigung des eben verzeichneten Resultats. Für Rot und Blau ergeben sich (unter Ausschluß von Stufe I) die prozentualen Werte: 51 % und 31 %. Auf der hier durch I bezeichneten Altersstufe findet ein Umschwung statt, die Vorliebe für Blau überragt ganz wesentlich die für Rot.

Bei den Knaben finden wir ebenfalls ein starkes Prävalieren des Interesse für Rot und Blau, hier aber

überwiegt, steigend mit zunehmendem Alter, das Interesse für Blau.

Bem. 1. So klärt sich auch vermutlich der Gegensatz zwischen meinen Untersuchungsergebnissen und denen Aars[1]) auf, wiewohl hier auch etwa Unterschiede volkischer Art bestimmend sein können. Sehr interessant wäre ein Vergleich mit ähnlichen Untersuchungen, die aber unter andern Himmelsstrichen angestellt sein müßten. Es ist wenigstens denkbar, daß die in der umgebenden Natur vorherrschende Farbe bestimmend wirke in positivem, wie negativem Sinne. So besteht zweifellos ein Unterschied der Einwirkung, wenn der Holländer unter seinem nebel- und regenschweren Himmel bemüht ist, in schreienden Farben Fenster und Türen zu streichen, die Gartenbeete mit bunten Steinen einzufassen, als wenn der sorglose Südländer zwar in Lumpen aber gleichwohl in graziöser malerischer Anordnung sich kleidet. Doch darüber läßt sich füglich ein mehreres nur sagen, wenn weitere Versuche der angedeuteten Art vorliegen.

2. Interessant ist in diesem Zusammenhange auch die Beobachtung, daß im allgemeinen das Blau die Farbe des Knaben, Rot die der Mädchen ist: jenes bekommt als Wickelkind blaue Bändchen, blaue Schleifen, blaue Mütze usw. — hier muß alles rot sein. Ob darin ein Zusammenhang mit dem obigen Ergebnis erblickt werden darf? Oder handelt es sich lediglich um Willkür oder Mode? Soweit meine Kenntnis reicht, ist die Weise sehr alt.

Weitere Bemerkungen brauche ich den obigen Tabellen meines Erachtens nicht hinzuzufügen; Einzelheiten lassen sich aus denselben mit geringer Mühe herauslesen.

2. Wahl unter einfachen geometrischen Formen.

In der nachfolgenden Übersicht bezeichne ich die Figuren der Kürze wegen mit derselben Nummer, die sie oben erhalten haben.

---

[1]) Ztschr. f. Psych. u. Path. Berlin, Walther. Bd. I.

Geschlecht	Altersstufe	Form					
		1	2	3	4	5	6
Knaben	I	31	54	6	6	2	1
	II	36	19	19	5	5	16
	III	11	33	29	—	3	24
	IV	6	13	30	3	3	45
	V	38	31	—	31	—	—
Mädchen	I	10	40	7	7	26	10
	II	28	48	8	4	—	12
	III	25	21	41	9	2	2
	IV	16	20	40	12	—	12
	V	20	10	35	25	—	10

Aus dieser Übersicht berechne ich folgende Gesamtwerte:

Geschlecht	Form						
	1	2	3	4	5	6	
Knaben . . .	24	30	17	9	3	17	100
Mädchen . .	20	28	26	11	6	9	100
Gesamt . . .	22	29	21	10	5	13	100

Mithin bevorzugen die Kinder an einfachen geometrischen Figuren hervorragend: Kreis, Oval und gleichseitiges Dreieck, am wenigsten schön finden sie das Rechteck, es handelte sich hier allerdings um ein solches, das doppelt so lang wie breit war. Überhaupt wurden die krummlinigen Figuren den geradlinigen gegenüber vorgezogen entsprechend den Verhältniszahlen:

krummlinig 25: geradlinig 12,

oder rund wie 2 : 1. In welchem Maße rein ästhetische Umstände die Wahl bestimmten, bleibt hier füglich unbegründet; sicher aber ist, daß nicht lediglich das Auge entscheidet, sondern — zumal bei dem Motoriker — auch der komplex kinetischer und kinästhetischer

Empfindungen und Vorstellungen, der, aus mancherlei Bewegungs-, Spannungs-, Druck-, Reibungsempfindungen in Hand und Arm resultierend, die als kinetisches Initial — einen Ausdruck STRICKERS zu modifizieren —, die Augenbewegungen mehr oder minder stark betont begleiten. Erwägt man dazu, daß die nach- und mitschaffenden Bewegungsempfindungen in Hand und Arm alle miteinander resultieren aus Hebel-, d. h. ihrem Erfolge nach Kreisbewegungen und ihren Korrekturen an die vorgeschriebene Bogensehne bei Schreiben[1]) und Zeichnen, so wird ohne weiteres einleuchtend, daß nicht die gerade, sondern die krumme Linie die naturgemäßere ist, die leichtere und darum auch die leichter gefällige und ansprechende.

Demnach scheinen diejenigen Zeichenmethodiker zweifelsohne im Unrecht, die, geometrisch konstruierend, von gerad- zu krummlinigen Figuren fortschreiten wollen.

Unter den übrigen Hauptfragen stelle ich zunächst diejenige hierher (13), die sich auf das Zeigen bestimmter Bilder bezieht: Aus der Sammlung KEHR-PFEIFFER wurden gezeigt: »Wandersmann und Lerche« und »Knabe und Vogelnest«. Die angehängten Fragen lauteten: Welches Bild findest du schöner? Warum?

3. a) Welches Bild ist dir das liebste?

Ich gebe zunächst das rein quantitative Ergebnis, d. h. ohne Rücksicht auf die Antwort auf die Frage: Warum? geordnet nach Geschlecht und Altersstufe und bemerke vorweg, 1. daß ich für überflüssig halte an diesem Orte eine Reproduktion der genannten Bilder zu bieten, die künstlerisch hervorragend ausgestatteten KEHR-PFEIFFERschen Bilder sind den meisten Lesern

---

[1]) Ich bitte meine umfänglicheren Untersuchungen über »Schreiben«, demnächst in »Deutsche Blätter für erz. Unterricht« (Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann] in Langensalza) zu vergleichen.

durchweg bekannt; 2. mit Fleiß wählte ich die genannten Bilder, weil beide durch einen bekannten Text gestützt wurden, das eine ferner durch ein stark ausgeprägtes Stimmungsmoment, das andere durch eine zwar einfache, aber den Kindern bekannte und spannende Handlung charakterisiert wird. In technischer Vollendung stimmen beide überein.

Knaben		Mädchen	
Wandersmann und Lerche %	Knabe und Vogelnest %	Wandersmann und Lerche %	Knabe und Vogelnest %
58	42	52	48
34	66	49	51
45	55	65	35
37	63	60	40
67	33	35	65

Als Gesamtwerte berechnete ich:

Knaben		Mädchen	
Wandersmann und Lerche %	Knabe und Vogelnest %	Wandersmann und Lerche %	Knabe und Vogelnest %
48	52	52	48

Gesamt: Wandersmann u. Lerche 50 % Knabe u. Vogelnest 50 %

Man beobachtet mithin zwar auf den einzelnen Altersstufen oft nicht unwesentliche Unterschiede in der Wertschätzung beider Bilder, im Gesamtresultat aber sehen wir die Unterschiede stark ausgeglichen. Man kann höchstens sagen, daß ein etwas größerer Prozentsatz der Knaben das Bild: Knabe und Vogelnest bevorzugt, während bei den Mädchen das Stimmungsbild: Wanders-

mann und Lerche stärker gewertet wurde. Man darf aber nicht vergessen — und dazu verleitet eine solche rein quantitative Betrachtung — daß immerhin annähernd die Hälfte aller Schüler für das eine, die andere Hälfte sich fürs andere Bild entscheidet. Die Zahl als solche offenbart nicht, welche Gesichtspunkte für die Wahl entscheidend waren, ob lediglich der durch das Gedicht gestützte Bildinhalt, oder die Farbengebung oder die äußere Anordnung, oder die Beziehung zu der eigenen Erfahrung oder wie immer. Das näher zu erkunden bedarf es einer eingehenderen Wertung der Antworten auf die Frage: Warum?

b) Warum?

Nun ist allerdings die Beantwortung dieser Frage nicht leicht und man wird von vornherein die nicht ganz unbegründete Vermutung hegen, daß sich viele oberflächliche, nichtssagende Antworten einstellen werden. Es ist bekannte Erfahrungstatsache, daß in vielen Fällen auch der ernster veranlagte Beobachter sich schwerlich aus sich heraus eingehend Rechenschaft darüber gibt, warum ihm dieses Bild gefalle, jenes aber nicht, er begnügt sich mit dem nicht näher zu charakterisierenden, allgemeinen, mehr gefühlsmäßig auftauchenden Bewußtsein: das gefällt mir — jenes aber nicht. Wie sollte man da erwarten, daß Kinder brauchbare Antworten geben werden. Ich selber hegte ähnliche Befürchtungen — um so mehr war ich überrascht, nicht nur durch die Mannigfaltigkeit der Antworten, sondern oft sehr bezeichnenden, treffenden Begründungen. Ich kann mir nicht versagen, eine Auswahl solcher Antworten herzustellen. Ich sondere sie wieder nach Geschlecht und Altersstufen. Selbstverständlich verzeichne ich die Antworten nur einmal.

Knaben:

Wandersmann und Lerche	Knabe und Vogel
Stufe I. Weil die Sonne aufgeht. Weil die Lerche ihr Loblied singt. Die Landschaft ist schön. Man lauscht dem Gesange der Lerche. Es ist so naturgetreu. Die Morgenwanderung hab ich so gern. Die Stille der Landschaft. Es ist kunstreicher. Der schöne Gesang. Der Schnee liegt in der Ferne auf den Bergen. Die Natur ist so prächtig. Es ist einfacher. Die Farben sind »passend«. Die Lerche fesselt durch ihren Gesang. Es herrscht freudige Stimmung. Die Gegend ist romantisch.	Weil der Knabe dem Vogel nichts tut. Weil der Knabe stutzt, als er den Vogel sieht. Weil der Knabe besser hervortritt als der Wanderer. Der geängstigte Blick der Mutter hindert den Knaben (dem Vogel ein Leid zu tun). Weil der Knabe unartig zu sein scheint. Die Mutter bittet so. Das Bild ist schöner ausgestattet als das andere. Der kleine Vogel verteidigt sich gegen den starken Knaben und läuft nicht davon. Das andere ist zu einförmig, hier ist der Vogel so dreist. Die Mutterliebe. Das Erstaunen des Knaben und die Angst der Mutter ist sehr hübsch gemalt. Der Vogel schützt dreist seine Jungen. Es ist lebhafter.
Stufe II. Weil ich so gerne wandern mag. Man hört den schönen Gesang. Es ist »feiner« als das andere. Die Wiesen sind grün. Die Blumen blühen. Weil »er« Gott dankt.	Wegen der jungen Vögel. Weil er so voll ist. Weil der Knabe fröhlich ist. Weil er die Jungen nicht wegnimmt. Weil er so verwundert guckt. Weil das Nest so spaßig aussieht. Weil das Gedicht so hübsch ist. Ich hab die Vögel so gern.

Wandersmann und Lerche	Knabe und Vogel
Stufe III. Der Wandersmann ist fröhlich. Besser, weil (dort) der Junge die Vögel nimmt. Es ist »schön«, so früh zu wandern. Der Vogel singt »schön«. Das andere ist nicht deutlich. Er hat schöne Farben. Ich mag gern wandern.	Weil der Vogel nicht fortfliegt. Die niedlichen Vögel! Der Vogel schimpft ihn aus. Es ist schön, ein Nest zu betrachten. »Weil die Alte nicht für den Knaben bange ist.« Es ist schön bunt. Der Vogel ist so schwach.
Stufe IV. Wegen des Gesangs. Es sind schöne Blumen am Wege. Der Wanderer ist erstaunt. Das Korn »blüht«. Es ist bunter.	Die Jungen sind so niedlich. Der Knabe tut ihnen nichts zu leide. Es sind Eier drin (im Nest). Das Gedicht ist so hübsch. Der Knabe blickt sie (die Jungen) liebend an.
Stufe V. Die Kornblumen blühen. Es sind schöne Blumen drauf. Der Vogel singt schön. Es sind Schafe darauf.	Es ist ein Junge »drin«. Es ist hübsch gemalt. Es ist fein bunt.

Mädchen:

Wandersmann und Lerche	Knabe und Vogelnest
Stufe I. Es ist einfach und anmutig. Die Landschaft ist schön. Weil der Wanderer mit »Begeisterung die Lerche sieht«. Es hat einen tiefen Sinn. Es macht einen tieferen Eindruck. Das Lob Gottes ist darin enthalten. Es ist sinnreicher.	Der Knabe hat treuherzige Augen. Die Liebe der Vogelmutter. Die Vorsicht des Knaben. Der Knabe tut den Vögeln nichts zu leide. Weil es einen tiefen Eindruck auf mich macht. Die Umgebung ist so niedlich. Weil der Knabe so drollig aussieht.

Wandersmann und Lerche	Knabe und Vogelnest
Weil der Wanderer bei dem Anblick der Lerche so frohe Züge erhält. Die Angst der Vogelmutter mag ich nicht sehen.	Weil der Knabe in seiner Freude so rührend aussieht. Weil es so fein ausgeführt ist. Weil der Knabe so klug dreinschaut. Wegen der Sorge um die Jungen. Der Knabe ist gut.
Stufe II. Der Wanderer lauscht so andächtig. Es ist so »natürlich gemacht«. Weil er sein Dankgebet verrichtet. Weil er dankbar nach dem Himmel sieht. Weil ich selbst schon einmal so gegangen bin. Er ist lustiger. Es ist hübsch gemalt. Das Gedicht ist allerliebst. Weil ich gern wandern mag und die Gegend so lieblich ist. Das Gedicht ist hübscher. »Weil es soviel Freiheit hat.« Er ist so fröhlich. Er ist so andächtig. Der »Sinn ist hübscher«. Der Wanderer ist so vergnügt. Er ist dankbar.	Es ist so schön dargestellt. Weil das Gedicht so hübsch ist. Weil der alte Vogel so nach dem Knaben schaut. Der Vogel schaut den Knaben so ängstlich an. Die »Alte« ist so besorgt. Der Dichter hat's uns näher vor die Augen gestellt. Weil der Knabe die Jungen nehmen wollte, es aber doch nicht tut. Weil man die Liebe zu den Jungen sieht. Die Mutter schützt die Jungen. Der Knabe war so gut. »Weil ich Vögel gern mag.« Es ist so natürlich. Das Gesicht des Knaben ist schöner. Weil der Knabe gehorcht. Weil die Mutter treu sorgt. Weil der Vogel spricht. Die Jungen sind so niedlich. Der Knabe ist so niedlich.
Stufe III. Das Kornfeld ist hübsch. Da sind schöne Blumen. Der Wanderer (;) singt schön. Er ist fröhlich. Er ist frisch und mutig. Es ist hübsch. Weil »er« schon so früh auf ist. Der Vogel singt ein Lied.	Der Knabe ist sorgsam. Der Knabe ist fröhlich.

Wandersmann und Lerche	Knabe und Vogelnest
Stufe IV.	
Es ist ein altes hübsches Bild.	Die Zweige sind hübsch gemalt.
Da sind hübsche Blumen.	Der Junge hat schlaue Augen.
Das Korn ist so schön.	Weil der Vogel so bittet.
Der Wanderer singt.	Der Knabe ist hübsch.
Stufe V.	
Das Kornfeld ist schön.	Weil da kleine Vögel sind.
Das Feld leuchtet.	Der Baum ist hübsch.
	Ich mag gerne Vögel leiden.

Schon ein oberflächlicher Blick belehrt, daß die qualitative Wertung der Angaben ungleich ergiebiger ist als die quantitative Schätzung. Selbstverständlich erfolgte sehr oft ein Versagen oder die Antwort: Ich weiß nicht, doch nicht in dem Maße, wie ich erwartet hatte. Ich zähle dieser Art Angaben auf etwa $^1/_3$ aller Antworten. Die in der Übersicht gegebenen Antworten kamen in verschiedener Häufigkeit vor. Ich verzichte jedoch darauf sie mit einer entsprechenden Kennziffer zu versehen und begnüge mich, sie nach Gruppen zu ordnen und für die einzelnen Stufen prozentualiter zu charakterisieren, wieviel dieser Gruppen. Selbstredend verbot sich ein fertiges logisches oder ästhetisches System von vornherein anzunehmen und nun das gefundene Tatsachenmaterial, so gut oder so schlecht es geht, dem einzuschachteln. Ich schlug den entgegengesetzten Weg ein, ordnete eine Übersicht auf Grund der vorhandenen Antworten. Man darf somit keine Vollständigkeit in dieser oder jener Hinsicht erwarten.

Ich unterschied wieder zunächst zwei Hauptgruppen: oberflächliche und wertbetonte Urteile. Zu der ersteren Gruppe rechnete ich Aussagen wie: Weil es schöner ist; weil es hübscher ist usw. Die wertbetonten Angaben sind dann solche, die in einzelnen oder häufigeren Momenten verraten, daß sie mehr sind als eine landläufige Redensart. Natürlich ist eine scharfe Grenze nicht immer

festzuhalten: die Angaben lassen sich werten als besondere und allgemeine. Diese Einteilung trägt zwar mechanischen Charakter, trotzdem halte ich sie in diesem Zusammenhange für ausreichend. Die erste Gruppe zerlegte ich in 4 Unterabteilungen: 1. Urteile die technische Umstände, 2. einzelne Schönheiten angehen, seien es solche der Stimmung oder der Landschaft, 3. solche, die sich auf moralische Qualitäten stützen, die angeblich oder sicher im Bilde zum Ausdruck gelangen, 4. Bevorzugung der zu Grunde liegenden Hærschen Texte. Die allgemeinen Urteile entstammen entweder 1. unmittelbarer eigener Erfahrung, die durch das Bild wieder lebendig wird und es mit frischem Inhalte füllt, oder 2. sie gehen die Stimmung als solche, also die Innenseite des Bildes, oder 3. dessen Außenseite als Ganzes an.

Somit ergibt sich folgende Übersicht der Urteile rücksichtlich ihrer Veranlassungen:

I. Oberflächliche Urteile.
II. Wertbetonte Urteile.
  A. Besondere in Bezug auf
    1. die Technik,
    2. einzelne Schönheiten
      a) der Stimmung,
      b) der landschaftlichen und persönlichen Staffierung;
    3. einzelne moralische Momente,
    4. den zu Grunde liegenden Text.
  B. Allgemeine;
    1. aus eigner Erfahrung,
    2. die Staffierung als Ganzes,
    3. die Stimmung als Ganzes.

An der Hand dieses Schemas will ich die Übersicht durchgehen in der angedeuteten Weise: für die oberflächlichen Antworten habe es sein Bewenden mit der Bemerkung, daß ihre Zahl, die Verneinungen oder das Versagen mit eingerechnet, auf der Unterstufe etwa $^2/_3$ beträgt, daß also das letzte Drittel in irgend einer Weise

wertbetont ist. Je weiter nach oben, desto günstiger wird im allgemeinen das Zahlenverhältnis für die wertbetonten Angaben.

Im besonderen gestaltete sich das Verhältnis der wertbetonten zu lediglich den oberflächlichen Antworten folgendermaßen:

Bild		Knaben					Mädchen				
		Stufe					Stufe				
		I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Wandersmann und Lerche	werth.	25	15	20	16	16	33	20	20	11	10
	oberfl.	75	85	80	84	84	67	80	80	89	90
Knabe und Vogelnest	werth.	25	20	13	16	10	40	23	15	15	15
	oberfl.	72	80	87	84	90	60	77	85	85	85

Diese Prozentangaben belehren, daß allerdings ein Steigen in der Anzahl der wertbetonten Angaben zu erblicken ist. Dieses ist immerhin gering. Neben dem Einfluß des Geschlechts zeigt sich eine interessante Bildwirkung. Im allgemeinen ist der Zuwachs bei den Mädchen größer als bei den Knaben. Während bei den Knaben sich die größere Anzahl wertbetonter Angaben findet bezüglich des ersten Bildes, finden wir ein deutliches Prävalieren bei den Mädchen dem zweiten gegenüber, offenbar weil jenes den Knaben mehr zu sagen und zu mehr Antworten anzuregen vermag.

Greifen wir nun die allein wertbetonten Urteile heraus, um sie nach ihrem Sondercharakter — entsprechend der oben angedeuteten Einteilung — zu ordnen. Die Werte verstehen sich wieder prozentualiter. (Die Numerierung bitte ich aus der voraufgegangenen Übersicht zu deuten.)

Knaben:

Stufe	Bild	Qualität des Urteils							
		A1	A2a	A2b	A3	A4	B1	B2	B3
I	W.	19	19	24	—	—	6	19	13
	K.	20	—	—	53	—	—	20	7
II	W.	—	20	40	19	—	21	—	—
	K.	14	13	37	25	11	—	—	—
III	W.	14	—	43	14	—	29	—	—
	K.	—	—	44	56	—	—	—	—
IV	W.	—	20	80	—	—	—	—	—
	K.	—	—	40	40	20	—	—	—
V	W.	—	—	100	—	—	—	—	—
	K.	—	—	100	—	—	—	—	—

Mädchen:

Stufe	Bild	Qualität des Urteils							
		A1	A2a	A2b	A3	A4	B1	B2	B3
I	W.	—	—	—	40	—	—	10	50
	K.	9	10	27	45	—	—	—	9
II	W.	18	—	25	25	8	17	—	7
	K.	6	—	50	33	11	—	—	—
III	W.	—	—	100	—	—	—	—	—
	K.	—	—	100	—	—	—	—	—
IV	W.	—	—	100	—	—	—	—	—
	K.	—	—	100	—	—	—	—	—
V	W.	—	—	100	—	—	—	—	—
	K.	—	—	100	—	—	—	—	—

Wir finden hier wieder bestätigt, daß nicht nur Unterschiede des Geschlechts, sondern innerhalb desselben auch Unterschiede der Bildforderung nachweisbar sind. Im allgemeinen ist nach oben hin ein Wachstum der Interessen zu konstatieren; das Bild spricht vielseitiger

an, es weckt mannigfaltigere Gedankenkreise. Dabei sind diejenigen Urteile dünn gesät, die auf die Gesamtwirkung des Bildes gegründet sind, weitaus die meisten gehen einzelne, wohl oft durch den Zufall wertbetonte Bildelemente an. Dabei ist ferner deutlich ersichtlich, daß die Haupttendenz des Bildes — der Ausdruck sei erlaubt — auch in den Teilurteilen deutlich hervortritt: wir finden u. a. eine stärkere Betonung von A 3 dort, wo durch das Bild eine stärkere Veranlassung geboten wird. Auf den unteren Stufen dominiert A 2 b, d. h. es werden einzelne Momente, wie etwa: Kolorit (»fein bunt«, grüne Wiese, hübsches Kornfeld usw.) zu Kriterien des Bildes gemacht. Die Mädchen zeigen sich den Knaben gegenüber rückständig, denn diese immerhin sehr äußerliche Seite der Bildwertung dauert bei jenen an bis zur Altersstufe III, bei den Knaben beschränkt sie sich auf Stufe V.

Die auf die Technik gehenden Urteile habe ich sehr minderwertig eingeschätzt — sie tragen die Signatur A 1 —. Die Stimmung fand im allgemeinen bei den Mädchen stärkeres Entgegenkommen als bei den Knaben. Wo es sich aber um einzelne »moralische Momente« handelt, zeigte sich der Knabe den Mädchen gegenüber in der Wertschätzung nicht unwesentlich überlegen. Naturgemäß war in dieser Hinsicht das Bild: Knabe und Vogelnest stark betont. Die Mädchen kehrten nahezu ausnahmslos das sentimentale Moment hervor. Sie sind gerührt, weil der Knabe den Vöglein nichts zu leide tut, weil er sie so rührend anguckt, weil die Vogelmutter »so sehr« bittet, wegen des armen Jungen, weil sie »die Angst der Vogelmutter nicht sehen mögen«. Die Knaben begeistert mehr, daß der kleine Vogel Mut hat, daß er seine Jungen dem großen Buben gegenüber verteidigt, daß er nicht »wegfliegt«, daß er sogar wagt, den Angreifer »auszuschimpfen«. Hier spricht sich die Eigenart der beiden Geschlechter und die dieser entsprechende Bildwirkung mit unverkennbarer Deutlichkeit aus.

Auffällig ist, daß der zugehörige Text so ungleich gewertet wurde: nur Stufe II der Mädchen und Stufe II und IV der Knaben kommen überhaupt in Frage — möglich, daß die Akustiker hier besonders stark betont erscheinen.

Die eigene Erfahrung wurde nur betont gegenüber dem ersten Bilde. Das ist auffällig, weil zweifelsohne auch das Bild: Knabe und Vogelnest in reichlichem Maße persönlicher Erfahrung begegnet. Hier aber beschränken sich die Urteile auf Einzelerscheinungen, Einzelwertungen, die zumeist das Verhältnis: »großer, starker Knabe — kleiner, schwacher Vogel mit niedlichen Jungen,« in verschiedener Beleuchtung angehen, während dort aus der persönlichen Erfahrung und Erinnerung eines Morgenspaziergangs die Stimmung als Ganzes erfaßt und erlebt wird.[1] Wie weit die Sonderwerte des Bildes durch diese Stimmung ergriffen werden, entzieht sich allerdings näherer Wertung. — Nachzutragen ist noch, daß B1 bei den Knaben ungleich häufiger sich wirksam erwies als bei den Mädchen.

B2 und B3 ließen sich naturgemäß seltener feststellen und dann lediglich auf der Oberstufe. B3 steht bei den Mädchen ungleich günstiger da und beschränkt sich für beide Geschlechter überwiegend auf die Wertung des Bildes: Wandersmann und Lerche. Im besonderen berechnete ich die Häufigkeit von B2 gegenüber B3 auf das Verhältnis:

	B2	:	B3
Knaben	20	:	10
Mädchen	3	:	22.

Rückblickend dürfen wir festhalten, daß das Bildschöne in der Wertung gegenüber dem Wortschönen,

[1]) Wenn man demgegenüber an die größere Stadt erinnern wollte, so irrt man; denn zunächst bedeutet der Sonntagsausflug, vor allen Dingen hier aber die reichliche Aufschließung städtischen Geländes für Pachtgärten auch an minder begüterte Familien, eine heilsame Bereicherung.

nicht unwesentlich zurücksteht. Das mag zur Hauptsache wohl darin begründet sein, daß das Bild höhere Anforderungen stellt, daß es sich stumm passiv dem Beschauer gegenüber verhält, während dort reichlicher gegeben wird.

Eine wesentliche Ergänzung erfahren diese Beobachtungen durch die Antworten auf die Fragen 1, 2 und 12, da die Kinder aus freier Wahl

4. Das Lieblingsbild, das Lieblingsgebäude und das Lieblingsdenkmal

angeben. Die Fragen sind insofern mangelhaft, als die Antworten gebunden sind an den jeweiligen Erfahrungskreis der Kinder. Dieser ist nicht nur recht ungleich groß, sondern wird im allgemeinen bescheidene Grenzen nicht überschreiten, trotzdem liegt in der Wahlfreiheit immer auch ein Moment der Bewegungsfreiheit, die uns einen Einblick in das Verhalten des Kindes dort gestattet, wo jeder schulmäßige Zwang aufhört.

Die zweite Frage habe ich schon früher gestellt, die Antwort würde in diesem Zusammenhange mit einem Minuszeichen versehen werden müssen, d. h. beweisen, daß das Kind bei der Wahl sich im allgemeinen nicht durch ästhetische Rücksichten bestimmen läßt. Ich fand die Auswahl bei den Knaben größer als bei den Mädchen. Das Auge der Mädchen schien bei der Wahl etwas mehr durch Gesichtspunkte der Schönheit geleitet zu werden; die Knaben wählen mehr das Große, das Überragende. Vor allen Dingen schätzten sie das alte Kieler Schloß. Es ist ein altes, graues, einförmiges Gebäude, soweit es sich dem Beschauer nach den Straßen hin präsentiert, kann es auch nicht den leisesten Anspruch auf irgendwelche Schönheit erheben, — aber daß es die Wohnung des Prinzen Heinrich und zeitweilig der Aufenthaltsort des Kaisers ist, das macht es dem Knaben zum Ideal aller Gebäude. Nach dem Schloß folgt in der Wertschätzung eine Kirche, hinter der die Schule weit zurück-

stehen muß — auch bei den Mädchen, die dem Versuch unterworfen wurden, trotzdem ihr Schulhaus ein durchaus elegantes, modernes und schönes Gebäude ist. Hier mischen sich offenbar hemmende Gedankenreihen anderer Art ein.

Mit diesem Ergebnis, das einer Untersuchung von 500 Schülern und Schülerinnen entnommen worden ist, wollte ich mich für den gegenwärtigen Zusammenhang nicht begnügen; ich stellte erneut eine umfängliche Nachprüfung an.

Welches Bild ist dir das liebste?

Wie bei den Büchern, so bereitete es auch hier größte Schwierigkeiten, den Namen des Malers oder Zeichners zu erfahren, auch die Titel erwiesen sich sehr oft ungenau; trotzdem erachte ich das Material für die vorliegende Angelegenheit ausreichend. Ich bescheide mich, auch hier nur allgemein ein Bild dessen zu geben, was das Kind interessiert ohne genauere zahlenmäßige Sonderung.

Knaben	Mädchen
Stufe I.	
Photographie. Sixtinische Madonna. Winterlandschaft. Abendmahl. Jagd nach dem Glück. Wilhelm II. Schlacht bei Wörth. Wilhelm I. Friedrich II. Buchenwald (Roß). Kaiserproklamation (Werner). Schlacht bei Bau. Bismarck (Lenbach). Morgenandacht (Jessen). Wald (Johannsen). Gefangene Turkos. Teutoburger Wald (Lohmeyer). Hagen an der Bahre Siegfrieds. Hühnengrab (Biese). Königin Luise.	Photographie. Ostermorgen. Abendmahl (L. d. V.). Rudolfs Ritt zum Grabe. Königin Luise. Die drei Parzen. Heideröslein. Hermannsschlacht. Jesus stillt den Sturm. Jesus.
Stufe II.	
Wilhelm II. Mutter Gottes. Sommerlandschaft. Burg Hohenzollern. Schiller und Goethe.	Photographie. Germanisches Bauerngehöft. Jerusalem. Reichstag zu Worms. Jesu Geburt.

Knaben	Mädchen
Photographie. Königin Luise. Vexierbilder.	Schweigen im Walde. Wilhelm II. Gothenschlacht. Jesus am Meer. Karl der Gr. Jesus am Kreuz. Frühling. Dornröschens Erwachen. Abendmahl. Hohenzollern. Schneewittchen. Der Tod als Freund (Rethel). Buchenwald. Seerosen. Schutzengel. Rheinfall. Jesus segnet die Kinder. Kühe an der Tränke.
Stufe III. Abendmahl. Photographie. Kaiserproklamation. Burg Hohenzollern. Hermannsdenkmal. Germani ta the front. Wilhelm II. Kyffhäuserdenkmal. Überschwemmung in Schlesien. Seeschlacht. Sturm auf Taku.	Königin Luise. Die schöne Melusine (Schwind). Befiehl dem Herrn deine Wege (Richter). Waldkapelle. Die sieben Raben (Richter). Friedrich II. Photographie. Jesu am Kreuz. Haussegen. Landschaft. Der zufriedene Spießbürger.
Stufe IV. Dornröschen. Bauernhaus. Winterlandschaft. Kyffhäuserdenkmal. Wilhelm II. Bergpredigt. Chinakrieg. Stollwerkbilder. Vogelbild.	Heimchen am Herd. Wilhelm II. Die sieben Raben. Die schöne Melusine. Knabe und Vogel. Der Vesuv. Der See Genezareth. Nordsee. Schwarzwald (Jugend). Schneewittchen(Rotstein). Märchenerzählerin (Thoma). Gänsehirt (Volkmann). Jesus segnet die Kinder (St.).
Stufe V. Pferd an der Krippe (Lehmann). Kriegsbild. Drachentöter. Heimkehr aus dem Chinakrieg. Hünengrab. Kaiser Wilhelm II. Ritterburg. Landschaft. Kreuzigung. Hänsel und Grethel. Schiff. Bild von der Erbse. Knabe und Vogelnest.	Schneewittchen. Jesus. Wilhelm II. Bismarck (Lenbach). Bild von der Schwalbe.

Die Photographie wurde nahezu zur Hälfte aller Fälle als Lieblingsbild bezeichnet, sei es die eigen oder die des Vaters oder der Mutter.

Bilder bekannter Meister — natürlich lernen die Kinder diese zumeist als Reproduktion kennen — sind sehr stark in der Minderzahl. Trotzdem ist ein günstiger Einfluß der Schule in der oben gegebenen Übersicht je und je deutlich nachweisbar. Das gilt besonders von den Mädchen, wo hier und da ein besonderes, aber verständnisvolles Bemühen, auch edlere Kunst den Kindern vor Augen zu bringen, wie ich bestimmt weiß, statt hatte. Man ist berechtigt der Tatsache zu entnehmen, daß besonderes Bemühen auf Erfolg zählen darf, wenn es sich in vernünftigen Bahnen bewegt. Dazu gehört vor allen Dingen, daß es sich mit feinem Takte dem jeweiligen Stande der kindlichen Entwicklung anpasse. Die Forderung: dem Kinde das Beste ist stark abgegriffene Münze geworden, man vergißt das erste Dingwort stark zu unterstreichen und projiziert nur in zu vielen Forderungen weit über den Gesichtskreis des Kindes hinaus. Denn — und das möge hier erneut betont werden — das Hineinpassen in die kindliche Gedanken- und Interessenwelt ist nicht zunächst Sache absichtlicher Erwägung oder logischen Räsonnements, sondern des Taktes.

Stark gleichgültig gegen künstlerische Ausstattung ist nach der Übersicht das jugendliche Alter, aber auch auf den oberen Stufen interessiert in erster Linie der Stoff, der Vorwurf des Bildes und zwar, entsprechend der stets regen kindlichen Neugier, der Vorwurf erzählenden Inhalts, entstamme er nun weltgeschichtlichen oder den kleinen Vorgängen des alltäglichen Lebens. Das Stimmungsbild findet nur selten Erwähnung.

Nicht unerwähnt will ich lassen, daß nahezu ausschließlich kolorierte Bilder als Lieblinge bezeichnet wurden.

Ein Altersfortschritt zeigt sich insofern als auf die völlige Wahl und Kritiklosigkeit der unteren Stufen wie immerhin nicht undeutliches Wählen nach Seite des Besseren auf den späteren Altersstufen einsetzt; im

großen und ganzen aber finden wir das Ergebnis der voraufgegangenen Untersuchung bestätigt, daß das Kind der Bildkunst gegenüber ungleich ungünstiger dasteht, (d. h. hier ungleich hilfsbedürftiger ist) als gegenüber der Kunst im Worte.

Welches Gebäude unserer Stadt hast du besonders gern?

Das Ergebnis der Nachuntersuchung kann ich kurz verzeichnen: im großen und ganzen zeigte sich Übereinstimmung mit dem eingangs des Abschnitts gezeichneten Ergebnis früherer Untersuchungen. Nur in einem bedarf es einer Ergänzung, — sowohl bei Knaben wie bei Mädchen zeigte sich neben der starken Betonung des Königlichen Schlosses, ein deutliches Hinneigen des Urteils zu solchen Gebäuden der Stadt Kiel, die durch hervorragende architektonische Schönheit charakterisiert sind. Ich verzichte darauf, die Daten hier zu geben, bemerke nur noch, daß das Ergebnis gezogen wurde unter ausdrücklichem Verzicht auf diejenigen Werturteile, die lediglich zufälligen Umständen entsprangen, etwa der zufälligen Neigung oder der Tagesneuheit.

Welches Denkmal ist dir das liebste?

Kiel ist an Denkmälern keineswegs reich, somit ist die Wahlmöglichkeit beschränkt. Trotzdem bot sich Gelegenheit, Vorziehen und Verwerfen der Kinder zu beobachten, weil diese Denkmäler von sehr ungleichem künstlerischen Werte sind.

(Siehe Tabelle S. 92.)

Das Reiterstandbild Kaiser Wilhelms I. von Brütt nimmt den Löwenanteil des Interesse in Anspruch. Es ist ein Standbild, das dem Laien — und zu denen gehört zweifelsohne auch das Kind — nicht sonderlich verschieden erscheint von den besseren gleichbetitelten Denkmälern anderer Städte. Der Übersicht I kann man nicht entnehmen, welche Momente dem Kinde für die Bevorzugung insonderheit wertvoll waren. Faßt man aber die Gesamtdaten ins Auge, so begegnet zweifellos,

Knaben:

Name des Denkmals	Stufe					Summe
	I	II	III	IV	V	
Kaiser Wilhelm I	75	84	60	67	70	$\frac{356}{5} = 71$
Bismarck	4	5	10	16	7	3
Herzog Friedrich	4	—	3	—	6	3
Kriegerdenkmal	6	2	3	3	—	3
Der große Kurfürst	—	2	7	4	6	4
Krupp	9	7	17	10	7	10
Löwe	—	—	—	—	4	0,8
Jesus am Kreuz	2	—	—	—	—	0,4

Mädchen:

Name des Denkmals	Stufe					Summe
	I	II	III	IV	V	
Kaiser Wilhelm I	89	66	58	45	80	$\frac{338}{5} = 68$
Bismarck	—	16	10	19	5	13
Herzog Friedrich	8	—	6	4	5	6
Kriegerdenkmal	3	2	—	—	10	5
Der große Kurfürst	—	5	—	—	—	1
Krupp	—	8	26	32	—	33
Löwe	—	2	—	—	—	0,4
Jesus am Kreuz	—	1	—	—	—	0,2

daß nicht sowohl künstlerisches Empfinden, als die Fülle Geschehnisse, die an diese Persönlichkeit geheftet ist, das Motiv des Vorziehens hergibt. Dem widerspricht durchaus nicht, daß das Kruppdenkmal an zweiter Stelle gewertet wurde. Zunächst war die Einweihung desselben Tagesereignis, dann aber bedeutet der Umstand, daß es ein Denkmal von stark betonten Minusqualitäten künstlerischen Schaffens darstellt, einen erneuten Beweis, daß nicht beschauliches, passives Auffassen künstlerische Komplexionen, sondern das Interesse am Leben, am Stoff

des Bildes zum Vorziehen reizt. Mithin werden alle diejenigen Bilder bevorzugt, die erzählen, zumal aus der Gegenwart, ganz unbekümmert darum, ob sie künstlerisch besonders wertvoll sind oder nicht.

Eine weitere Ergänzung erfährt diese Angelegenheit durch die Beantwortung von mancherlei Sonderfragen. Da sie nur Nebeninteresse tragen, kann ich nur eine kurze Behandlung derselben gestatten.

Die Sonderfragen beabsichtigen, einige Nebengebiete in dem Sinne zu beleuchten, ob hier eine »Schönheitskonkurrenz« oder Interessen anderer Art bestimmend waren.

5. Welche Blume hast du besonders gern?

Es erübrigt sich, hier genauere und umfängliche Zahlangaben zu machen, einige allgemeinere Bemerkungen genügen. Erneut fand ich bestätigt, daß die Rose die ausgesprochene Lieblingsblume der Kinder ist, sowohl der Knaben wie der Mädchen. Erst auf den oberen Stufen konnte eine reichere Auswahl konstatiert werden. Zwar läßt sich — für diesen Zusammenhang — nicht ohne weiteres feststellen, ob der Duft, die Farbe oder die Gestalt der Rose für ihre Bevorzugung bestimmend war, die Art der andern genannten Blumen läßt aber wahrscheinlich erscheinen, daß nicht der Duft, sondern in erster Linie Form und Farbe verantwortlich zu machen sind und zwar mit starker Unterstreichung der letzteren. Denn die duftenden Blumen, die keineswegs immer die farbenreichsten sind, werden sehr viel seltener genannt als die andern.

Die größere Mannigfaltigkeit der von den Mädchen genannten Blumen läßt auf ihre stärkere Neigung schließen, sich mit Blumen zu beschäftigen.

6. Welches Tier, insbesondere welchen Vogel hast du besonders gern?

Die Anzahl der genannten Lieblingstiere ist verhältnismäßig gering, bei den Knaben etwas größer als

bei den Mädchen, bei älteren Kindern größer als bei den jüngern. Man muß aber bedenken, daß die Stadtjugend den Dorfbewohnern gegenüber im Nachteile ist. Sie lernt nur wenig Tiere kennen. So fand ich auch nur Tiere genannt, die im Hause sich aufhalten, sehr selten solche, die draußen leben. Es fehlt an der Gelegenheit zu unmittelbarer Beobachtung. Ich fand, wie in der früheren Untersuchung, bei den Knaben Vorliebe für das Große und Starke. Seine Lieblingstiere sind: der Hund und das Pferd. Die Neigung der Mädchen geht mehr auf das Kleine, Zierliche, Niedliche: das Hündchen und die Katze. Im allgemeinen, so schließe ich unter Vergleich dieser Tatsache mit den andern genannten Tieren — läßt sich das Kind bei der Wahl seine Lieblingstiere oft weniger durch instinktiv wirkende ästhetische Momente bestimmen (obgleich kein häßliches Tier genannt wurde), als durch Umstände, die entweder der Zufall bedingt, der ihm eben nur eine beschränkte Anzahl von Tieren zur Auswahl zuweist, oder es greifen Wünsche ein; so denkt sich der Knabe das Pferd zumeist als Reitpferd und als den Reiter niemand anders als sich selber, oder er denkt an das Vergnügen, das ihm der possierliche Affe oder das drollige Eichhörnchen bereitet.

Bei den Mädchen fand ich durchweg eine größere Hinneigung zu den Vögeln. Bei ihnen dominiert wesentlich das Interesse für die Nachtigall, dann folgen Papagei nnd Kanarienvogel. Auf Stufe I bis III beherrscht die Nachtigall, auf der IV. der Kanarienvogel und auf der V. der Papagei das Interesse. Hier kann nicht zweifelhaft sein, daß der Papagei seines Sprechens, der Kanarienvogel seiner Farbe und munteren Bewegungen, die Nachtigall aber ihres Gesanges wegen vorgezogen wird. Es ist interessant zu beobachten, wie die Vorliebe für den Gesang so stark ist, daß Vögel, die durch Gestalt und Farbe sich auszeichnen, kaum genannt werden. Interessant ist die Beobachtung besonders eines doppelten

Umstandes wegen: 1. haben die Kinder eine ganze Reihe Vögel letztgenannter Art durch Vermittlung des Unterrichts im Bilde und in ausgestopftem Zustande kennen gelernt, 2. bin ich überzeugt, daß kaum die Hälfte der Kinder, welche die Nachtigall als Lieblingsvogel bezeichneten, (trotz der für unsere Stadt verhältnismäßig günstigen Verhältnisse: zahlreiche städtische Pachtgärten) den Gesang des Vogels gehört haben. Aber der Vogel ist nun einmal der erste Sänger unserer heimischen Vogelwelt, alle Welt bezeichnet ihn als solchen — und das wirkt suggerierend auf das Kind ein und zwar in dem eben genannten Maße. — Bei den Knaben zeigen sich nicht unwesentliche Unterschiede. Zunächst beobachten wir keineswegs ein Vorherrschen der Neigung für die Nachtigall — möglich, daß das damit zusammenhängt, daß der Knabe weniger suggestibel ist als das Mädchen —, ferner finden wir eine bedeutend größere Anzahl von Vögeln genannt, endlich sind das nahezu ausnahmslos Vögel, die durch ihre Farbenpracht ausgezeichnet sind: Pfau, Stieglitz, Paradiesvogel, Buntspecht, Kolibri, Rotkehlchen, Kanarienvogel, Buchfink, Zeisig, Goldfasan, oder solche, die durch Größe und Stärke ausgezeichnet sind, wie Strauß, Adler und Schwan. Der Papagei hat auch viele Liebhaber. Daneben spielt naturgemäß auch der Zufall in der Wahl eine Rolle, je nachdem er diesen oder jenen Vogel in den Besitz des Kindes bringt.

Wir erfahren mithin, daß auch in der Auswahl der Lieblingstiere Vorziehen und Verwerfen der Kinder durch ästhetische Umstände mitbestimmt werden.

7. Welchen Anzug wünschst du dir?

Die Ausbeute für die vorliegende Aufgabe ist gering. Einerseits regen sich Wunschideale, die hier und da den elementarsten Bedürfnissen entspringen. Die Zahl und Mannigfaltigkeit der Wünsche ist bei den Mädchen ungleich größer als bei den Knaben. Dort finden sich alle erdenklichen Farben und Modeformen verzeichnet.

Bei den Knaben ist das anders. Da überwiegt der »Matrosenanzug«. Mancher wünscht sich einen Prinzen- oder einen Galaanzug, mancher moderne Quertaschen. Später kommt die Periode, da die langen Hosen mit Inbrunst gewünscht werden, sie absorbieren einen großen Teil des Interesse für die Kleidung.

Auf den oberen Stufen kommt auch der »junge Herr« in dem Wunsche je und je zum Ausdruck. Das Interesse daran, sich zu putzen und zu schmücken finden wir bei Kindern allgemein, doch stärker bei den Mädchen.

8. Wohin möchtest du einen Ausflug machen?

Einen Ausflug machen, der das Einerlei der täglichen Beschäftigung unterbricht, gehört zu den Wonnen des Kinderlebens. In diesem Zusammenhang soll erwogen werden, ob das Kind in seinen Wünschen sich bestimmen läßt durch die Schönheit der erwählten Gegend. Das Ergebnis der Umfrage bestätigte das in durchaus befriedigendem Maße sowohl für Knaben wie für Mädchen, sowohl für die niederen wie für die höheren Altersstufen. Wo nicht Reiseziele gewünscht wurden, die durch landschaftliche Reize ausgezeichnet sind, da griffen bei den Knaben Wünsche ein, die dem Drang in die Ferne entspringen, da will der eine nach Afrika, der andere in die Schweiz, jener nach Frankreich, dieser nach Jerusalem, der eine in die Riviera, der andere nach Rußland, dieser nach Dänemark, jener in den Harz, der eine nach China, der andere nach Mecklenburg usw. Charakteristisch ist, daß in diesen Wünschen dem Knaben keine Reise zu weit ist, während die Mädchen sich — mit Ausnahme der unteren Stufe — innerhalb der Grenzen der Heimatprovinz halten.

Wir dürfen dieser kurzen Betrachtung entnehmen, daß die Jugend in reichlichem Maße auch für das Schöne in der Natur Herz und Sinn hat.

9. Lieblingsspiel und Lieblingsturnübung.

Diese letzte Fragestellung hatte sich zur Aufgabe gestellt, zu erkunden, ob auch in Spielen und Turnen ästhetische Neigungen nachweislich seien, ob die Vorliebe ging auf solche Übungen und Spiele, die durch Haltung und Ordnung, oder auf solche die Geschick, Kraft und Gewandtheit in erster Linie verlangen.

Hinsichtlich des Lieblingsspiels kann ich wiederum verweisen auf meine Abhandlung über Kinderideale, deren Ergebnis ich hier vollkommen bestätigt fand. Die Lieblingsspiele der meisten Knaben sind Freiluft-, die der meisten Mädchen Zimmerspiele. Weitaus am häufigsten wird von beiden Geschlechtern das Ballspiel als Idealspiel bezeichnet. Den Knaben charakterisieren die Lauf- und Raufspiele, die Mut, Lust, Gewandtheit und Kraft erfordern, das Mädchen die säuberlich geordneten, wie Kreisball, Fangeball, Lottospiel und die Puppe. Der Knabe will mit seinem Spiel hinaus in Freiheit und Ungebundenheit, das Mädchen mag ins Haus, zur Ordnung und Gesittung. Wenn wir also von ästhetischen Elementen reden wollten, so kann dies nur bezüglich der Mädchen geschehen, die auf Ordnung und Anmut bei ihren Spielen halten.

Ähnlichem begegnen wir bei dem Turnen. Weil ich in »Kinderideale« diese Angelegenheit nicht berührt habe, gebe ich hier die prozentualen Werte wieder, geordnet nach Alter und Geschlecht der Kinder.

(Siehe Tabelle S. 98.)

Ein Blick auf die beiden Tabellen belehrt uns, daß die Anzahl der beliebten Turnübungen bei den Knaben bedeutend größer ist als bei den Mädchen.

Scheidet man alle aus, die einen Wert in der Tabelle unter 5 % haben, so kommen für die Mädchen nur zwei Übungen in Frage, der Rundlauf und das Schweben in den Ringen. Für das Reck und die Kletterübung fand sich keine einzige Stimme. Bei den Knaben finden wir

Knaben:

Name der Turnübung	Stufe					Summe
	I	II	III	IV	V	
Reck	26	38	—	18	12	19
Springseil	32	30	64	29	8	32
Rundlauf	7	11	8	11	20	11
Barren	8	2	—	—	—	2
Pferd	3	—	—	—	—	1
Laufen	7	—	—	—	—	1
Klettern	7	19	16	32	44	44
Ringe	10	—	12	—	16	8
Summe	100	100	100	100	100	

Mädchen:

Name der Turnübung	Stufe					Summe
	I	II	III	IV	V	
Reck	—	—	—	—	—	—
Sprungseil	—	1	—	—	—	—
Rundlauf	32	29	28	40	25	31
Barren	3	2	—	—	—	1
Pferd	—	1	—	—	—	—
Laufen	7	—	4	—	—	2
Klettern	—	—	—	—	—	—
Ringe	50	65	68	60	75	63
Reigen	8	—	—	—	—	2
Stabübung	—	1	—	—	—	—
Keulenschwingen . .	—	1	—	—	—	—
Summe	100	100	100	100	100	

das Klettern durch den höchsten Gesamtwert ausgezeichnet, dann Sprungseil und Reck; die den Mädchen liebsten Turnübungen, Rundlauf und Ringe, finden bei den Knaben eine geringe Wertschätzung.

Auch im Verhalten auf den einzelnen Altersstufen zeigen sich bezeichnende Unterschiede: das Interesse der Mädchen bleibt während der ganzen Zeit annähernd auf gleicher Höhe, nicht so bei den Knaben. Deutlich fällt mit steigendem Alter das Interesse für Klettern, dagegen steigt das für Reckübungen und Springen. Der Umschwung in der Neigung findet auf der dritten Altersstufe statt, wie ein Vergleich.

Für die Aufgabe, die uns hier beschäftigt, ist wieder die Ausbeute sehr gering, die eingangs gestellte Frage läßt sich aus dem vorhandenen Material weder bejahen noch verneinen. Man muß schon erwägen, wie die Übungen von Knaben und Mädchen ausgeführt werden, dann allerdings wird man geneigt sein, den Eingangsgedanken zuzugeben.

D. Schluss.

Wir sind am Ende eines recht mühevollen Weges angelangt. Mancher wird geneigt sein, den Preis für die Arbeit sehr gering zu nennen, jener gar behaupten, sie sei ganz unnütz gewesen, denn es seien großenteils Dinge zu Tage gefördert worden, die nicht neu seien. Demgegenüber möchte ich, schließend, ganz kurz Stellung nehmen. 1. Der Einwurf zeugt von starker Unkenntnis vom Wesen des pädagogisch-psychologischen Experiments. Es gehört zu dessen Wesen, daß es ungemein mühselig und auch zu dessen Wesen, daß der Erfolg oft nur bescheiden ist. Einerseits erfordert diese Arbeit, die unbekümmert um äußeren Erfolg, lediglich aus wissenschaftlichem Interesse geleistet wird, als solche schon ihre Anerkennung, andrerseits ist aber ein ganz falscher Standpunkt, nur in der Erwartung, etwas durchaus Neues zu hören, an die Untersuchungen heranzutreten. Das Experiment ist eine besondere Form der Erfahrung, das ist schon oft ausgeführt worden — aber darin liegt doch zugleich ausgesprochen, daß es sehr oft zu ähnlichen

Ergebnissen wie jene kommen muß. Aber — und darin steckt der Wert dieser Beobachtungsweise — die übereinstimmenden Ergebnisse sind jetzt ganz anders fundiert, als das durch die bloße Beobachtung möglich war. Sie sind dem zufälligen Meinen und Scheinen entrückt und auf wissenschaftlichen Boden gestellt worden. — Für das Experiment selbst aber bedeutet diese Übereinstimmung mancher Ergebnisse ebenso oft eine Bewährung, einen Beweis, daß es sich auf richtiger Fährte befindet. Sie gibt ihm das Recht, nachdrücklich seine Stimme auch dann geltend zu machen, wenn es zu abweichenden Resultaten kommt und Irrtümer nachweist. Ich möchte sehen, wie diejenigen, die jetzt über die Unfruchtbarkeit des Experiments ereifern, dem Experimentieren zu Leibe gehen würden, wenn es tatsächlich nur Neues bringen würde.

In der vorliegenden Frage aber glaube ich, unter Wahrung möglichst großer Vorsicht und auf breitester Grundlage, nachgewiesen zu haben, daß allerdings im Kinde ästhetische Qualitäten schlummern und daß treffende Maßnahmen geeignet sind, diese zu entfalten und gegen unedle Einflüsse zu immunisieren. Das Wortschöne liegt dem Kinde ungleich näher als das Bildschöne. Ferner: Die Voraussetzungen, welche die Förderer auf dem Gebiete der Kunsterziehung ohne weiteres vorwegnehmen, sind somit experimentell erwiesen: eine Kunsterziehung ist möglich.

Freilich: wie hoch die Ziele zu stecken sind, welche Sondermaßnahmen notwendig sind, ob die gegenwärtigen Bestrebungen in ihrer Methode berechtigt sind — das sind Fragen, die hier, wo die Absicht auf die Voraussetzung allein gelenkt war, nicht beantwortet werden sollen. Ich hoffe jedoch, daß Fingerzeige hier und da den vorliegenden Untersuchungen entnommen werden können.

Schillers Begriffsinventar.

Von

Dr. Susanna Rubinstein.

Pädagogisches Magazin, Heft 255.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1905

Die apokryphe Weltentstehung aus nichts besitzt in der Wirklichkeit mannigfaltige Analogien. Nicht viel mehr als ein quantitatives Nichts sind die sieben Grundfarben des Spektrums und die sieben Töne der Oktave,[1]) welche die Grundlagen der unerschöpflichen Zauberreiche der Mal- und Musikkunst bilden. Aber auch im idealsten Schöpfungsreich, in dem Geist zu Geist spricht, — im Denk- und Dichterreich — können unsterbliche Gebilde mit einem so geringen Requisit hervorgebracht werden, daß dies auch nicht viel mehr als nichts ist. Ein sieghaftes Beispiel dafür ist Schiller, der mit einem erstaunlich geringen Fond von Begriffen, welcher nicht einmal jene Siebenzahl erreichte, Werke für die Jahrhunderte schuf. Er war sich selbst dieser beiden Punkte klar bewußt. Er wußte genau, daß er mit einem kleinen Kapital operiere, wie er sich auch bewußt war, daß er mit demselben für die Jahrhunderte schaffe. »Ich bin arm an Begriffen«, schreibt er in der Theosophie des Julius. Und noch eingehender lautet darüber das Bekenntnis an *Goethe.* (Im Brief vom 31. August 1794.) »Erwarten Sie von mir keinen großen Reichtum an Ideen. Mein Bedürfnis und Streben ist aus wenigem viel zu machen ... weil mein Gedankenkreis klein ist, so durchlaufe ich ihn darum schneller und öfter, und kann eben darum meine kleine Barschaft besser nützen, und eine

[1]) Die *contradictio* von Siebenzahl und Oktave ist legal.

Mannigfaltigkeit, die dem Gehalt fehlt, durch die Form ergänzen.« Daß er dabei das Bewußtsein hatte, dennoch nicht bloß für den Tag, nicht Ephemeres zu schaffen, das erweist der zuversichtliche Ausspruch, daß seine Schriften in hundert und zweihundert Jahren, »wenn neue Revolutionen über das philosophische Denken ergangen sind, alsdann zwar nicht mehr, aber auch nicht weniger denn jetzt würden gelesen werden.« Die Stimme des Zeitgeistes sagt: sie werden noch mehr gelesen.

Nicht weniger wunderbar, als welche hohe und weite Gedankenwelten mit dem kleinen Begriffsinventar errichtet waren, ist die Frühreife von Schillers tiefen und erhabenen Gedanken und das konsequente Festhalten an denselben. Schiller spricht schon in seinen Dissertationen als Karlsschüler Anschauungen aus, die in erweiterten Dimensionen und in mannigfacher Verhältnisstellung, den Kerngehalt seiner späteren Arbeiten bilden. So behandelt er bereits als 18jähriger (1779) in der Dissertation: »Philosophie der Physiologie«, den Zusammenhang der sinnlichen und geistigen Naturen, der ihn Zeit seines Lebens beschäftigte, und auf den ihn sowohl sein medizinisches wie philosophisches Studium hingewiesen hatte. Ein Jahr später (1780) ging er in seiner Magisterdissertation: »Über den Zusammenhang der tierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen« diesem Problem noch näher zu Leibe. Hier setzte er bereits den Einfluß des körperlichen Empfindens auf die geistige Tätigkeit in ein scharfes Licht und tritt für die Ausübung aller Kräfte ein. In der im selben Jahr verfaßten Rede »Über die Tugend und ihre Folgen«, glüht der erhabene ethische Schwung, der aus Schillers didaktischen Gedichten und philosophischen Schriften mit so hinreißender Gewalt erfaßt. »Glückseligkeit bestehe in der Vervollkommnung und im Beitragen zur Vervollkommnung des andern.« Das Mittel, die Vollkommenheit der Geister zu fördern, sei die Liebe. »Die Liebe binde ebenso die Geister wie die Schwere die Körper.«

Aber gerade denjenigen Begriff in seinem Inventar, der eine primäre Rolle im Kulturprozeß spielt, der die Mechanik der Bewegung ist, gerade diesen Begriff — den Begriff des Antagonismus — spricht er spät, erst in den ästhetischen Briefen aus. »Der Antagonismus ist das Instrument der Kultur.« Denn die mannigfachen Anlagen im Menschen zu entwickeln, sei nur durch das Mittel, sie einander entgegen zu setzen, »nur durch den Antagonismus der Kräfte ist das große Instrument der Kultur möglich gewesen.« (Brief 6.) Dieses Prinzip — das Prinzip der antagonistischen Triebkraft — nimmt auch eine hohe Stelle in Schillers dramatischer Technik ein. In seinen Dramen ist insbesondere der blutverwandtschaftliche Gegensatz aufs Schärfste zugespitzt. In drei seiner dramatischen Schöpfungen liegt das Schwergewicht der Aktion in dem charakterologischen Gegensatz von Vater und Sohn: in Don Carlos, in Kabale und Liebe, und in den beiden Piccolomini. Wenn dieser letztere Gegensatz auch nicht die ganze Triebkraft der Handlung ist, so ist er doch ein wichtiger Faktor derselben. Der blutverwandtschaftliche Gegensatz aber, auf den das schneidendste und grellste Licht fällt, ist der vom diabolischen Biedermann Franz und dem »hohen Gefallenen« Karl Moor.

Der Antagonismus ist noch sehr viel mehr als episodisches Werkzeug des Dramas, und selbst noch mehr als das »Instrument der Kultur«, er ist der Träger und die Bedingung des Seins und der menschlichen Entwicklung überhaupt, und dies ist er in den zwei Bestandteilen, von Sinnlichkeit und Vernunft, die Schiller allerdings durchaus nicht so schroff auseinander hält wie sein Meister *Kant*. Da er schon in jenen frühen Schriften der Sinnlichkeit einen hohen Anteil am Seelenleben zuerkannte, wobei ihm — außer seinen medizinischen Studien — seine glühende Wertschätzung des Schönen leiten mußte. Gleichwohl behauptet das Vernunftreich unangetastet, die Suprematie, es ist das Reich des Übersinnlichen und der

Ideen, aus dem sich die für die menschliche Entwicklung, mächtigste und erhebendste Idee, die Idee der Freiheit ausscheidet. Für Schillers schwungvolle Seele besaß die Freiheit des Willens lange zuvor eine hohe Bedeutung, ehe er durch *Kants* Lehre darin bestärkt wurde, wie dies selbst schon aus den erwähnten Schulabhandlungen hervorgeht, und im noch bestimmteren und helleren Glanz leuchtet seine Freiheitsbegeisterung aus seinem Gedicht »die Künstler«, das er vor seinem Studium *Kants* verfaßte (1789). Daß der Königsberger Weise das Problem der Freiheit in ihm abklärte und befestigte, war eine seiner hauptsächlichsten Einwirkungen auf ihn.

In der Duplizität von Sinnlichkeit und Vernunft, liegt alles eingeschlossen, was aus dem Dunkel der biologischgenetischen Tiefen in die Verwirklichung eingeht. Es liegt in ihr die Bewegung und der Werdegang der Menschheit enthalten. Wohin sich die Wage dieser zwei Potenzen neigt, welche die Übermacht erlangt und die andere unterdrückt, dies bedingt dann das Verhältnis des Individuums zur Welt, es bedingt seine eigene Lebensstellung und seinen Beitrag zur Kultur. Aus den Allgemeinbegriffen: Sinnlichkeit und Vernunft, löst Schiller die verdichtete Charakterisierung vom Menschen als »Zustand« und als »Person« aus. Zustand und Person sind Abstraktionen des sinnlichen und des vernünftigen Menschen. Als Zustand ist der Mensch in der Zeit wechselnd, er ist abhängig von dem, was er von außen empfängt und was hierdurch in ihm vorgeht, und ist als empirisches Wesen den Gesetzen der Notwendigkeit unterworfen. Als Person ist der Mensch eine innere Einheit, er ist unveränderlich und unabhängig von Natur und Welt, denn er ist das freie Vernunftwesen. »Person und Zustand — das Selbst und seine Bestimmungen —, die wir uns in dem notwendigen Wesen (in Gott) als eins denken, sind ewig zwei im Endlichen.« (Elfter ästhetischer Brief.) Als Zustand empfängt der Mensch die Realität als etwas außer

ihm liegendes. Als Person verarbeitet er die wechselnden Wahrnehmungen zu Erfahrungen und läutert die Erfahrungen zu Erkenntnissen. Aus der Doppelheit von Zustand und Person resultiert der Abschlag von zwei Kräften, »die man, weil sie uns antreiben das Objekt zu verwirklichen, ganz schicklich Triebe nennt.« Diese Triebe sind der Stofftrieb und der Formtrieb. Der erste, aus der sinnlichen Natur ausgehende Trieb, ist bestrebt, den Menschen in der Schranke der Zeit und nach seinem materiellen Sein geltend zu machen. Der zweite, die vernünftige Natur repräsentierende Trieb, verfolgt die Aufgabe, den Stoff durch den Geist zu vertilgen und ihm das Gepräge einer Idee aufzudrücken. Jeder dieser Triebe begründet und begrenzt den andern. Daß Begrenzung die Bedingung des Fortschreitens ist — des Fortschreitens durch Hervortreten eines Partners — ist ein von Schiller oft betonter Gedanke, der eine Anwendung seines Prinzips des Antagonismus ist.

Die Wechselwirkung der beiden Triebe begründet die Idee der Menschheit. Allein ein gleichmäßiges Funktionieren findet nicht statt, es überwiegt die Tätigkeit des einen oder des andern Triebes. Der Mensch verliert sich entweder im materiellen empirischen Leben, oder er versieht in philiströser Geistigkeit. Die Idee der Menschheit schwebt in unerreichbarer Ferne als Imperativ.

Die Aufhebung der beiden Triebe in einer Stimmung ruhevoller Indifferenz, in einer Windstille des Gemütes, wie man sie in einzelnen beseligenden Augenblicken, in denen man den Krallen der Wirklichkeit entronnen ist — empfindet, bezeichnet den Zustand transcendentaler Lust am Schönen, den Schiller den Spieltrieb nennt. Es ist dies ein Zustand reinen Seins, in dem der Mensch sich selbst zurückgegeben ist, er hat die volle Freiheit, aus sich zu machen und zu sein, was er will. In diesem Sinne lautet Schillers Wort: »Es ist daher nicht nur poetisch erlaubt, sondern philosophisch richtig, wenn man die Schönheit unsere zweite Schöpferin

nennt.« Die Erdenschwere, die Fesseln der Bedingtheit, sind vom Menschen gefallen und mit der unbefangenen Spiellust des Kindes überläßt er sich der Erhebung durch das Schöne.

Der sinnliche Teil, der die äußere Realität verinnerlicht, und der geistige Teil, der die innern Abstraktionen veräußerlicht, sind die Träger von den zwei Hauptgebieten der Schillerschen Geisteswelt, von den Gebieten der Ethik und Ästhetik. In diesen Gebieten ist Schiller ein gotttrunkener Seher, ein begeisterter Vates, dem sich im Schauen paradiesische Welten öffnen. Schon in jenen Schularbeiten legte er Ansichten von reifster Erhabenheit nieder, die er auch später verkündiget. So ermuntert er in der »Philosophie der Physiologie« die Größe des Schöpfers nachzuahmen und mit dem Blick des Schöpfers die Welt zu erfassen. Und mit hochsinnigem Pathos tat er den erwähnten Ausspruch, daß »das Glück in der Vollkommenheit zu suchen sei«, und die weiseste Seele sei auch die glücklichste. Die große Seele dieses Dichterphilosophen hing mit intensiver Wärme an der Aufgabe: die Menschheit zu fördern. Und er hegte auch die feste Überzeugung, daß dem Menschen nativistisch die guten Anlagen gegeben sind. (Ein Kriminalpsycholog wird sie schwerlich teilen.) »Unentfliehbar, unverfälschbar, unbegreiflich stellen die Begriffe von Wahrheit und Recht schon im Alter der Sinnlichkeit sich dar.« (19. ästh. Brief.) Die zwei Grundkräfte, von Sinnlichkeit und Vernunft, bilden in verschiedenen Mischungen die verschiedenen Abteilungen in den Domänen des Sittlichen und des Schönen. In den zwei antithetischen Abhandlungen, in der einen »über Anmut und Würde«, und in der zweiten »über naive und sentimentalische Dichtung«, — die durch Gedankenreichtum, wie durch analytischen und konstruktiven Scharfsinn wohl die hervorragendsten seiner philosophischen Arbeiten sind[1]) —, erörtert Schiller die haupt-

[1]) Die ästhetischen Briefe sind doch eigentlich ein Kollektivum derselben.

sächlichen Phänomene, die auf jenen Fundamentalbegriffen beruhen. In der ersten dieser Abhandlungen tritt mehr das Sittlich-Schöne, das Kallokagathie, hervor, in der zweiten mehr das Kulturphilosophisch-Schöne. Die innige Verwandtschaft vom Sittlichen und Schönen in Schillers System besteht theoretisch darin, daß der Kern und das Zentrale von beiden die Freiheit ist. Das Sittliche beruht auf dem: »Bestimme dich aus dir selbst«, auf der Autonomie im Handeln, und das Schöne beruht auf der Freiheit der Erscheinung. Beim schönen Objekt müssen die Teile so zur Idee des Ganzen stimmen, als habe es sich selbst bestimmt. Das Symbol und Produkt des Sittlich-Schönen ist die schöne Seele. In einer schönen Seele ist Sinnlichkeit und Vernunft, Pflicht und Neigung, in harmonischem Gleichmaß aufgelöst und »Grazie ist ihr Ausdruck in der Erscheinung«. Die »architektonische Schönheit« — die Schönheit des Baues — ergibt sich aus der Übereinstimmung des Vernunftgesetzes mit der Naturmacht, die Anmut ergibt aus der Übereinstimmung von Pflicht und Neigung, sohin von Vernunft und Sinnlichkeit, die sich im friedlich heitern Ausdruck »verfestigt«. Und noch mehr als aus den Zügen, leuchtet die Anmut aus den leichtfließenden Bewegungen. Da die motorischen Organe sich ebenso leicht zusammenfinden, wie die Motive in der Seele. Betrachtungen über diese Wechselwirkung führt Schiller schon in seiner Magisterdissertation »über den Zusammenhang der tierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen«, mit einer wunderbaren Sicherheit durch. Und schon hier sagt er: daß »Wohlwollen und Edelmut durch Schönheit sich im Körper offenbare«.

Bei der Würde ist die Zusammensetzung der zwei Grundelemente anders; die Sinnlichkeit weicht zurück und die Vernunft erlangt die Vorherrschaft. Und statt sonniger Grazie, erscheint jetzt strenge Hoheit als Signatur der Erscheinung. Die Übermacht der Vernunft unterwirft das Handeln dem moralischen Gesetz. Das Sittliche hat an der Würde einen größeren Anteil als das Schöne.

Das Vorwalten der Freiheit in der moralischen Kraft, deren Ausdruck die Würde ist, bedingt auch einen höhern Grad von Objektivität. Deshalb ist die Würde mehr dem männlichen, die Anmut mehr dem weiblichen Geschlecht eigen. Wie die heitere Harmonie der schönen Seele sich in den Bewegungen als Grazie widerspiegelt, so widerspiegelt sich die rigoröse Herrschaft der Vernunft in der Würde durch Unterdrückung der unwillkürlichen Bewegungen. Es war eine gerühmte Feinheit an Talma, daß er in der Rolle des Cato eine statuare Regungslosigkeit beobachtete.

Die zweite durch die Schärfe der Untersuchung und durch die Fülle hoher und vornehmer Gedanken ausgezeichnete Arbeit belehrt, daß die sinnliche Natur das Prinzip der naiven Dichtung und die vernünftige Natur das Prinzip der sentimentalischen Dichtung ist. Der naive Dichter ist selbst ein Bestandteil der Natur und besitzt den Vorzug, ein einheitliches Ganze zu sein und die Realität ihrem ganzen ausschöpfenden Inhalte nach darzustellen. Die Gegenstände, welche die naive Dichtkunst darstellt, sind »was wir waren, sie sind was wir wieder werden sollen. Wir waren Natur wie sie und unsere Kultur soll uns auf dem Wege der Vernunft und der Freiheit zur Natur zurückführen.«[1] In der Darstellung des Naiven bot die griechische Dichtkunst das Vollendete. Die antike Dichtkunst — wie die antike Kunst überhaupt — ist vollkommen in der Darstellung des körperhaft Begrenzten. Der sentimentalische Dichter ist durch den Geist, durch die Tätigkeit der Abstraktion, von der Natur getrennt und sucht sie mit sehnsüchtigem Gefühle. Er repräsentiert den modernen Kulturgeist. Und da dieser nach dem Idealen strebt und das Ideal in der Wirklichkeit unerreichbar ist, so bringt er es nicht zu der Vollendung des naiven Dichters. Allein, vor der

---

[1]) Der Gedanke an eine Rückkehr zur Natur herrschte in Schiller vor und tritt sowohl aus seinen didaktischen Gedichten, wie aus seinen philosophischen Schriften entgegen.

Begrenzung des naiven hat er den hohen Vorzug der unbedingten Freiheit des Ideenvermögens. Seine Ziele sind daher reicher und größer als die des naiven, und er weiß das Unaussprechbare und Unendliche wirken zu lassen.

Jede dieser Poesiegattung vertritt nur eine Halbheit des Menschenwesens, und ist daher eine Kunstleistung von einseitiger Schönheit. Erst die Verschmelzung beider Dichtungsarten würde die vollkommene Dichtkunst ergeben. Es würde das Zusammenstimmen aller Kunstseiten, die in der Sinnlichkeit, wie in der Vernunft ruhen, zu einer Totalität — zu dem höchsten Ziel der Harmonie — auswirken. Die Bedingung der vollendeten Dichtkunst ist auch die Bedingung der vollendeten Menschheit.

Der Begriff der Totalität oder der Harmonie ist bei Schiller das Endresultat und die krönende Spitze der Bewegung in den einzelnen Distrikten, wie im großen Ganzen. Es ist dies die Vereinigung der getrennten Potenzen, von Sinnlichkeit und Vernunft, wobei in der seelischen Friedensluft alle Regungen emporsprießen. An diesen in ihm vorwaltenden Gedanken hält Schiller unentwegt fest, schon in der Magisterdissertation äußert er, daß, nicht im Auseinanderreißen von Körper und Geist bestehe der wahre Mensch, sondern im Verschmelzen der beiden Substanzen. Die Totalität — könnte man vielleicht interpretieren — bedeute das aktive Zusammenwirken aller Kräfte, und Harmonie bedeute, der Timbre der Stimmung. Der Wohllaut der Seele, der aus dieser Entfesselung resultiert. Diesem Maßstab — dem der Harmonie — unterliegt sowohl der moralische Charakter, wie das Kunstideal, ja selbst das sozialpolitische Institut des Staates unterliegt diesem Prinzip. Auch der ideale Staat ist der Bedingung unterworfen, daß er eine Totalität sei, d. h. daß in ihm eine Übereinstimmung der ganzen Natur mit der Vernunft herrsche. Diese Forderung erweitert er für die abstrakte Allgemeinheit der Menschheit; der fortschrittliche Weg der Kultur hebt den Zwiespalt von Sinn-

lichkeit und Natur mehr und mehr auf und führt zum Gleichgewicht. An diesem Endziel wird die Menschheit zur beseligenden Naturwahrheit der Griechen zurückkehren, nur auf einer höheren Bildungsstufe und innerlich reicher als es das heitere Hellas in der historischen Jugendzeit der Menschheit war.

»Mit euch, des Frühlings erster Pflanze,
Begann die seelenbildende Natur.
Mit euch, dem freud'gen Erntekranze
Schließt die vollendete Natur.« (Die Künstler.)

Das Begriffsinventar, mit dem Schiller sein Denkerreich aufbaut, ist also erstaunlich klein, es erreicht die Siebenzahl nicht, aber es gleicht einem Fokus von begrenztem Durchmesser, dessen Strahlenbrechungen trotzdem in die Unendlichkeit hineinleuchten. Der die Bewegung bedingende und treibende Begriff, ist der des Antagonismus. Dieser Begriff ist rein formal und schematisch, er ist »das Instrument«, das die zwei substanziellen und inhaltlichen Begriffe, von Sinnlichkeit und Vernunft oder Natur und Geist, in Bewegung setzt. Diese zwei Begriffe — mit der in der Vernunft enthaltenen Idee der Freiheit — sind die wirkenden und waltenden Mächte. Der Schluß und der Höhepunkt alles Geschehens ist der ebenfalls formale und regulative Begriff der Harmonie. Es zeigt von dem unendlichen Hochsinn dieses Dichterfürsten, daß er für die Menschheit als Abschluß des Jahrtausende alten Rennens und Jagens und Wettens und Wagens, die endliche Eintracht ihrer Kräfte und Werke, die Wiedergeburt von Hellas Jugendzeit ersehnte.

Mit dieser geringen Begriffszahl durchmißt er die erhabendsten Sphären und löst die tiefsten und dunkelsten Probleme. An zwei Punkten jedoch empfand auch dieses leuchtende Genie die menschliche Begrenzung: er erkennt einen unerforschbaren Rest in jeder Frage an. Schon in jenen Schularbeiten spricht er aus, daß die Wechselwirkung von Sinnlichkeit und Vernunft undurchdringbar

sei. Und auch später sagt er: »weder Abstraktion noch Erfahrung leiten uns bis zur Quelle zurück.« (19. ästh. Brief.) Der zweite Punkt ist: daß er mit wehmütiger Resignation die Unerreichbarkeit des Ideals erkannte. Das Ideal wird ewig bloß ein Imperativ bleiben.

Darstellung und Beurteilung

des

Mannheimer Schulsystems.

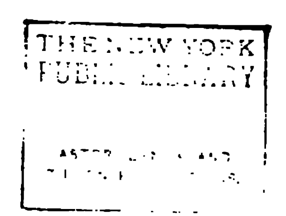
Von

E. Scholz,
Schuldirektor in Pößneck i. Thür.

Pädagogisches Magazin, Heft 256.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906


THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY

Inhalt

Seite

Darstellung und Beurteilung des Mannheimer Schulsystems . . . 1
I. Teil. Darstellung . . . 1
1. Der jetzige Stand der Mannheimer Schulorganisation 2
2. Die Gründe für die Mannheimer Reform 19
II. Teil. Beurteilung . . . 30
1. Zustimmung und Erfolg . . . 31
2. Zweifler und Gegner . . . 38
3. Ergebnis . . . 44
Besprechung über vorstehendes Thema 58
Nachwort des Herrn Stadtschulrat Dr. Sickinger in Mannheim . . . 80

I. Teil.

Darstellung.

Es macht gegenwärtig keine Schule Deutschlands so viel von sich reden, wie die Volksschule Mannheims. Ihre jetzige, von dem Stadtschulrat Prof. Dr. *A. Sickinger* vor vier Jahren begonnene Neuorganisation ist der Gegenstand von Vorträgen und lebhaften Erörterungen auf Kongressen und in Lehrervereinen, in Ärztekreisen und Schuldeputationen. Die pädagogischen Zeitschriften nehmen — wohl ohne Ausnahme — Stellung zu den in Mannheim eingeführten Neuerungen, teils in schroff ablehnender, teils in abwartender Haltung, in den weitaus meisten Fällen aber zustimmend, zum Teil mit Begeisterung zustimmend, so daß jetzt schon Mannheim das »deutsche Burgdorf« genannt wird. Auch politische Zeitungen, nicht nur Mannheimer Lokal- und badische Landeszeitungen, sondern auch andere bringen Artikel zu der Frage der Mannheimer Schulorganisation, letztere vom wirtschaftlichen und sozialpolitischen Standpunkt beleuchtend. Lehrer und Verwaltungsbeamte kommen teils aus freiem Antriebe, teils von Vereinen oder Städten abgeordnet nach Mannheim, um die dortigen Volksschulverhältnisse kennen zu lernen.

Auch der Verein der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen hat in seiner Jahresversammlung zu Ostern 1904 in Meiningen beschlossen, sich mit dieser Aufsehen erregenden Neuerung zu beschäftigen und zu ihr Stellung zu nehmen und mich mit der Aufgabe betraut, auf Grund

eigener Anschauung und der vorhandenen Literatur eine »Darstellung und Beurteilung des Mannheimer Schulsystems« der Jahresversammlung in Erfurt zu Ostern 1905 vorzulegen. Ich habe die Volksschulen zu Mannheim im Oktober v. J. an drei Tagen besucht, wobei mir die Herren Stadtschulrat Dr. *Sickinger* und Oberlehrer *Lutz*, sowie eine Anzahl mit der Organisation gut vertrauter Herren in dankenswerter Weise bereitwilligst mit Auskünften zur Seite standen. Die von mir benutzte Literatur ist teils in den einzelnen Abschnitten, teils zum Schluß dieser Darlegungen verzeichnet. Letztere sind demnach das Ergebnis jenes Besuches, des Studiums der einschlägigen Arbeiten und nicht in letzter Linie der eigenen Erfahrung als Schulleiter.

1. Der jetzige Stand der Mannheimer Schulorganisation.

Der nachstehenden Darstellung der Mannheimer Schulorganisation ist der Tatbestand aus dem laufenden Schuljahr (1904/5) zu Grunde gelegt; es haben also die neuesten Angaben hier Berücksichtigung gefunden.[1])

Zu Beginn des Schuljahres 1904/5 zählten die dem Volksschulrektorat unterstellten Schulen in Mannheim nahezu 24000 Schüler. Von dieser Zahl kommt für unsere Erörterungen indes etwa ein Drittel nicht in Betracht, nämlich 1. die Schüler der Knaben- und Mädchen-

---

[1]) S. Jahresbericht der städtischen Schulen in Mannheim von 1903/4 und *Sickingers* neueste Schrift »Der Unterrichtsbetrieb in großen Volksschulkörpern sei nicht schematisch-einheitlich, sondern differenziert-einheitlich.« Zusammenfassende Darstellung der Mannheimer Volksschulreform. Mannheim 1904, Preis 3,20 M. Letztere Schrift ist für die Beurteilung der Frage maßgebend und wird in erster Linie zum Studium empfohlen. Gut orientiert auch: *Sickinger*, »Organisation großer Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder«. Vortrag, gehalten auf dem I. internationalen Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg. Mannheim, J. Bensheimer. (80 Pf.)

fortbildungsschule, 2. die der Knaben- und Mädchenbürgerschule (mit obligatorischem Französisch und Schulgeldpflicht) und 3. die der Volksschulen der Vororte, die in die Neuorganisation noch nicht mit einbezogen sind. Es beziehen sich somit die nun folgenden Darlegungen auf einen Schülerbestand von 15591, also fast 16000 Köpfen.

Diese große Schülermasse ist nun in einer vom heutigen großstädtischen Schulbetriebe wesentlich abweichenden Weise gegliedert. Während es heute noch die Regel ist, die Schüler ohne jede Rücksicht auf ihre Eigenart einfach nach dem Alter in acht aufeinander folgende Stufen zu scheiden, deren jede einen bestimmten Lehrplanstoff zu bewältigen hat, fordert *Sickinger*, daß der ganze Schulorganismus nicht nur eine Quertrennung nach Altersstufen erfahre, sondern daß für die Schüler innerhalb des Schulrahmens mit Rücksicht auf ihre Verschiedenartigkeit »mindestens drei nach Anforderungen und Unterrichtsbedingungen verschieden geartete Bildungswege« vorzusehen seien,[1] nämlich

1. ein Bildungsweg für besser befähigte Schüler,
2. ein Bildungsweg für minder befähigte und aus äußeren Gründen unregelmäßig geförderte Schüler,
3. ein Bildungsweg für sehr schwach befähigte (schwachsinnige) Kinder.

Diesem Grundgedanken entsprechend sind die (etwa 16000) Schüler der Mannheimer Volksschule verteilt, wie folgt:

1. Die weitaus meisten Schüler — rund 14000 — gehören dem 8- bezw. 7stufigen »Hauptklassensystem« an;
2. etwas über 1400 Schüler sind in dem 6- bezw. 5-stufigen »Förderklassensystem« untergebracht; und

[1]) S. Referat Dr. *Sickingers* auf dem I. internationalen Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg, nicht zu verwechseln mit dem dort gehaltenen Vortrag. Ersteres ist in *Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb usw. S. 123 f. zu finden, letzterer als selbständige Schrift erschienen.

3. etwa 100 Schüler umfaßt das 4stufige »Hilfsklassensystem«.

A. Das Hauptklassensystem. Die Schüler dieses Systems sind in ihrer großen Mehrheit in sogenannten »Hauptklassen«, der kleinere Teil ist in Vorbereitungs- und Abgangsklassen untergebracht. Die Hauptklassen unterscheiden sich von den Klassen anderer Städte äußerlich in nichts. Und doch ist bei näherem Zusehen bei diesem Hauptstamm des Schülermaterials ein wesentlicher Unterschied im Vergleich mit anderen Schulen festzustellen: es fehlen die besten und die schwächsten Elemente, so daß die zurückgebliebenen ein verhältnismäßig gleichartiges und unterrichtlich gleichwertiges Material bilden. Die schwächsten Schüler sind auf Grund ihrer Zensuren zu Anfang des Schuljahres ausgeschieden und in die unter 2 und 3 genannten Systeme eingeordnet worden; von ihnen muß später ausführlich gesprochen werden. Die fähigsten und fleißigsten Schüler sind ebenfalls ausgelesen und zu sogenannten »Vorbereitungsklassen« vereinigt worden.

Diese Vorbereitungsklassen haben den Zweck, die geeigneten Schüler, die nach dem Wunsche der Eltern später eine höhere Schule besuchen sollen, aufzunehmen. Die Aufnahme in diese Klassen findet am Ende des 2. Schuljahres statt, der Besuch umfaßt das 3. und die Hälfte des 4. Schuljahres, dauert also nur $1^1/_2$ Jahre, weil der Übergang in die höheren Schulen nicht zu Ostern, sondern mit dem Beginn des Schuljahrs im Herbst stattfindet. Die von mir besuchte Klasse (3. Schuljahr) hatte 43 Schüler, von denen 17 in ihren früheren Klassen auf dem 1. bis 4. Platz saßen, keiner von ihnen aber hatte vorher einen Platz inne, der unter die Mitte der betreffenden Schülerzahl herabging.[1] Von diesen Schülern sollten später das Gymnasium 5, das Real-

[1]) In den Volksschulen Mannheims besteht noch die heutzutage vielfach als unpädagogisch abgeschaffte Einrichtung der Rang-

gymnasium 2, die Reformschule 1, alle andern aber die Oberrealschule bezw. die Handelsschule besuchen. Die Schüler machten schon äußerlich einen sehr guten Eindruck. Die Kenntnisse im Rechnen, im Lesen, in der Sprachlehre wurden rasch und sicher wiedergegeben, die Sprache war laut und deutlich, man sah, daß hier die ersten »Intelligenzen« der Mannheimer Schuljugend vereinigt saßen. Solcher Klassen zählte Mannheim im letzten Schuljahr 6, je 3 für das III. und IV. Schuljahr, mit 272 Schülern, d. i. 1,7 % der Gesamtschülerzahl, bezw. etwa 3,5 % der Knaben.

Außer diesen Vorbereitungsklassen umfaßt das Hauptklassensystem noch sogenannte Abgangsklassen. Schon oben war angedeutet, daß das Hauptklassensystem 8- bezw. 7stufig ist. Die Abgangsklassen nun bilden das letzte Jahr des 7stufigen Systems. Nach badischem Schulgesetz gilt zwar die 8jährige Schulpflicht als Regel, die zwischen dem 1. Juli und 31. Dezember geborenen Mädchen aber haben die Schule nur 7 Jahre zu besuchen, erreichen also selbst im günstigsten Falle nur die 7. (vorletzte) Klasse. Damit nun auch diese Mädchen »eine gewisse Abrundung in den einzelnen Disziplinen« erhalten,[1] werden sie zu Beginn des 7. Schuljahres in besonderen Parallelabteilungen, eben jenen einjährigen »Abgangsklassen VII«, gesammelt und nach einem besonderen Lehrplan unterrichtet, während ihre Mitschülerinnen, mit denen sie 6 Jahre lang gemeinschaftlich zur Schule gegangen sind, die entsprechenden Hauptklassen noch zwei weitere Jahre besuchen. Diesen Abgangsklassen für Mädchen entsprechen solche für Knaben, mit dem Unterschiede jedoch, daß ihnen die Schüler überwiesen werden, die aus irgend einem Grunde einmal zurückgeblieben sind, also auch aus der zweitobersten Klasse ohne »regel-

---

ordnung nach den Leistungen (Lokation) der Schüler. In den Klassenlisten und im Zensurbuch ist der »Platz« des Schülers stets genau verzeichnet.

[1]) *Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb usw., S. 127.

rechten Abschluß ihrer Ausbildung« entlassen werden müßten. Daß die einmal zurückgebliebenen Mädchen auch diesen Abgangsklassen zugewiesen werden, ist nicht ausdrücklich gesagt, aber als selbstverständlich anzunehmen. Im letzten Schuljahr waren 15 Abgangsklassen mit 601 Schülern, d. i. 3,9 % der Gesamtschülerzahl eingerichtet. Es ist leicht verständlich, daß 10 von diesen Klassen Mädchen- und nur 5 Knaben-Klassen waren, erstere mit 399, letztere mit 202 Schülern.

Die von mir besuchte Mädchenklasse (40 Mädchen des 7. Schuljahres, die Ostern 1905 entlassen werden) erweckte durchaus den Eindruck, als ob es sich um ein letztes (8.) Schuljahr des Hauptklassensystems handelte. Die Mädchen lasen und deklamierten mit recht guter Betonung, schrieben zum Teil sehr schön, rechneten sehr geläufig mit ganzen und Teilprozenten, sowie mit Promille, berechneten u. a. ebenso geläufig den Inhalt des Paralleltrapezes und waren in Erdkunde und Geschichte gut bewandert, kurz, ein Feind der achtjährigen Schuldauer könnte leicht dazu verleitet werden, den Zweck der letzteren beim Anblick dieser Klasse in Zweifel zu ziehen. Ein späterer Besuch in einer 8. Knabenklasse zeigte allerdings deutlich, daß diesen noch weitere Ziele gesteckt sind.

Den Hauptklassen gehören bei weitem die meisten Schüler an. Zieht man von der Gesamtschülerzahl diejenigen Schüler ab, die den Förder- und Hilfsklassen (s. oben), sowie den Vorbereitungs- und Abgangsklassen zugewiesen worden sind, so besuchen die eigentlichen Hauptklassen immer noch 84,6 % aller Schüler.

Diese werden entsprechend ihrem Alter und auf Grund der Censuren jährlich versetzt, machen also 8 Jahresstufen durch. In jedem Jahre wird ein Teil des achtteiligen Lehrplanes erarbeitet, jede Klasse hat ihren besonderen Klassenlehrer, der jährlich wechselt. Letzteres gilt mit der Einschränkung, daß die beiden Elementarklassen nur je einen Lehrer haben, obschon dieser im 1. Schuljahre 19½, im 2. aber 21½ Stunden, zusammen also 41

Unterrichtsstunden wöchentlich zu erteilen hat, deren ein Teil besonders vergütet wird. Die Folge für die Schüler des 1. Schuljahres ist, daß sie täglich von 8—10 und von $^1/_2$4—5 Uhr (außer Sonnabend) Unterricht haben, die Schüler des II. Schuljahres und die Elementarlehrer aber während der ganzen Schulzeit weder Mittwoch noch Sonnabend Nachmittag frei sind, ein jedenfalls sehr unerwünschter Zustand. Diese Art von »Kombinationsunterricht« erstreckte sich früher auch auf die Klassen des III. und IV. Schuljahres, ist aber seit 1901 beseitigt worden und besteht nur noch für die beiden Elementarklassen.

Was bei dem Unterrichte, dem ich auf Unter-, Mittel- und Oberstufe beigewohnt habe, zunächst auffällt, sind die lauten, zum Teil etwas zu lauten, und schlagfertigen Antworten, sowie die besondere Betonung der Kenntnisse in Deutsch und Rechnen, bezw. in Geometrie. Es ist das Bestreben in den Klassen fast allgemein, dem Besucher zunächst das Rechnen vorzuführen. Es mag das mit der Absicht zusammenhängen, etwas Positives zu bieten, einen Maßstab, mit Hilfe dessen man den Bildungsstand der Klasse rasch beurteilen soll. Es weist dieses Bestreben jedenfalls aber auch auf die Zeit zurück, in der in Mannheim besonders dem Rechnen eine übermäßige Bedeutung beigelegt worden ist. Ist das in neuerer Zeit auch besser geworden, so sind heute noch die Ziele im Rechenunterricht hoch genug gesteckt. In einer 8. Klasse wurden Aufgaben wie: »78 × 78«, »17 ist wie viel Prozent von 9?«, »2 ist um wie viel Prozent kleiner als 9?« nicht nur sehr sicher, sondern zum Teil mit großer Geschwindigkeit im Kopf gerechnet.[1]) Aber auch der Geschichtsunterricht stellt an die Leistungsfähigkeit der Schüler nicht geringe Anforderungen, wenn er beispielsweise den spanischen Erbfolgekrieg in einer solchen

---

[1]) Um die Schwierigkeit zu verstehen, versuche man beispielsweise das Ergebnis der beiden Prozentrechnungen rasch zu finden.

Ausführlichkeit behandelt, daß er — abgesehen von den zahlreichen Jahreszahlen und Schlachtorten — Namen wie Catinat, Villars, Vendôme, Villeroy, Tallard, Marlborough u. a. merken läßt, selbst wenn man in Betracht zieht, daß dieser Krieg für badische Schulen mehr Interesse hat als für andere.

Indes betreffen diese Fragen mehr den Lehrplan und sollen später noch einmal berührt werden. Zusammenfassend sei noch einmal erinnert, daß das Hauptklassensystem zu Mannheim im vergangenen Jahre sich zusammensetzte aus

	286	Hauptklassen	mit	84,6 %	aller	Schüler,
	15	Abgangsklassen	mit	3,9 %	„	„
	6	Vorbereitungsklassen	mit	1,7 %	„	„
Zus.	307	Klassen	mit	90.2 %	aller	Schüler.

Die Klassenstärke betrug hier im Durchschnitt (14055 : 307) 45 Schüler.

B. Das Förderklassensystem. Das eigentlich Neuartige und Bedeutsame an der Mannheimer Organisation sind die Förderklassen. Sie laufen neben den Hauptklassen parallel her, mit der Einschränkung jedoch, daß das Förderklassensystem nur 6- bezw. 5stufig ist. Die vier unteren Jahrgänge heißen Wiederholungsklassen, die oberen Abschlußklassen.

Wie werden nun zunächst die Wiederholungsklassen gebildet? Am Ende des Schuljahres werden alle Schüler, welche das lehrplanmäßige Ziel nicht erreicht haben und infolgedessen mit ihren Altersgenossen nicht auf die nächste Stufe aufrücken können, abgesondert und in eine »Wiederholungsklasse« verwiesen, abgesehen von den wenigen ganz schwach begabten, die einer Hilfsklasse zugeführt werden. Während also die »promovierten« Schüler der I. Hauptklasse (1. Schuljahr) in die II. Hauptklasse aufsteigen, bilden die nicht versetzten Schüler die I. Wiederholungsklasse; die fähigeren Schüler der II. Hauptklasse steigen in die III. Hauptklasse auf, die Repetenten

bilden (mit den Schülern der ersten Wiederholungsklassen) die II. Wiederholungsklassen und so fort bis zu den IV. Wiederholungsklassen. In diesen sollen der Regel nach Schüler sitzen, die im 5. Schuljahr stehen, die also einmal nicht versetzt worden sind. Da es unter ihnen indes auch solche gibt, die zwei- oder dreimal zurückgeblieben sind, werden die Schüler nach dem 5. Schuljahr noch einmal gesondert.

Sie besuchen von nun an die Abschlußklassen. Schüler, die nur noch ein Jahr die Schule zu besuchen haben, bilden die Abschlußklasse V^1, aus der sie nach einjährigem Besuch entlassen werden. Alle anderen werden in die Abschlußklasse V^2 versetzt, aus der sie im nächsten Jahr in die Abschlußklasse VI vorrücken, um aus dieser entlassen zu werden, wenn sie das Alter erreicht haben; ist das nicht der Fall, dann werden sie in die bei den Hauptklassen näher gekennzeichneten »Abgangsklassen« eingeschult (s. d. folgende Schema). Zu bemerken ist hierzu, daß die Abschlußklasse V^1 in diesem Jahre zum erstenmal in Wegfall gekommen ist, weil es — im Gegensatz zu früher — nicht mehr genügend viel Schüler gab, die schon aus der V. Klasse entlassen werden mußten. Die anderen »Förderklassen« zeigten folgenden Bestand:

6	Wiederholungsklassen	I	mit	161	Schülern,
6	„	II	„	184	„
8	„	III	„	252	„
10	„	IV	„	279	„
8	Abschlußklassen	V^2	„	276	„
9	„	VI	„	285	„
47	Förderklassen		mit	1437	Schülern,

d. s. 9,2 % der Gesamtschülerzahl. Während die Hauptklassen eine Klassenstärke von 45 Schülern aufwiesen, beträgt hier der Durchschnitt 30.

Die Förderklassen unterscheiden sich indes nicht nur durch die geringere geistige Qualität der Schüler und

die geringere Klassenfrequenz von den parallelen Hauptklassen. Ein wesentlicher Unterschied soll entsprechend dem geistigen Vermögen der Schüler auch im Lehrplan gemacht werden. Dieser Unterschied soll sich weniger auf die Qualität als auf die Quantität der Lehrstoffe beziehen. Letztere haben die Lehrer der Förderklassen festzustellen. »Die Lehrer der Förderklassen haben die Befugnis, sich auf das Wesentlichste der für die entsprechenden Hauptklassen festgesetzten Pensen zu beschränken... Der Lehrplan der Abschlußklassen V und VI enthält das Wichtigste aus dem Stoff der Hauptklassen V bis VIII, soweit er von den in Betracht kommenden Kindern erfaßt werden kann.« [1]) Allerdings heißt es an derselben Stelle einschränkend, daß die Jahresziele in den Förderklassen »unter Weglassung alles minder Wichtigen und bei intensiver Behandlung des Wesentlichen ungefähr die gleichen wie in den parallelen Hauptklassen sind.« Die auf Grund dieser allgemeinen Richtlinien entworfenen Lehrplanproben (S. 148 f.) sollen bei der Beurteilung (II. Teil) zur Sprache gebracht werden, ebenso die bei den Besuchen in den Klassen gemachten Erfahrungen, die auf die Lehrplanstoffe Bezug haben.

Noch eine Einrichtung in den Förderklassen verdient neben den genannten Abweichungen Beachtung: das ist der sogenannte successive Abteilungsunterricht. Ihm wird bei der Durchführung der Reform in Mannheim große Bedeutung beigelegt. Die Einrichtung ist folgende: die Schüler jeder Förderklasse (auch der Hilfsklassen) werden noch einmal in leistungsfähigere und schwächere geschieden. Diese beiden Gruppen werden nun teils gemeinschaftlich, teils gruppenweise gesondert unterrichtet, letzteres ist im Rechnen und der deutschen

---

[1]) *Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb usw., S. 132. Obige Darlegungen sind dem Referat Dr. *Sickingers* in Nürnberg (1904) entnommen, da seine in der Denkschrift vom Jahre 1899 enthaltenen ersten Vorschläge in vielen Punkten Änderungen erfahren haben.

Sprache der Fall. So verteilten sich die Stunden in der von mir besuchten I. Wiederholungsklasse folgendermaßen:

	Gruppe A	Gruppe B	A + B
Religion	—	—	3
Deutsch, Ansch., Schönschreiben .	4 1/2	4 1/2	7
Rechnen	2	2	2
Gesang.	—	—	1

Von den 31 Mädchen dieser Klasse gehörten 14 zu den fähigeren, 17 zu den schwächeren Schülerinnen. Gemeinschaftlichen Unterricht erhielten alle Mädchen in 13 Stunden, während sie je 6 1/2 Stunden getrennt unterrichtet wurden, und zwar so, daß bei letzterem Unterricht immer nur die Gruppe anwesend ist, die direkt unterrichtet wird; die Schüler haben sonach 19 1/2, der Lehrer 26 Unterrichtsstunden. Die Bedeutung dieses »successiven Abteilungsunterrichtes« kennzeichnet Stadtschulrat *Sickinger* mit den Worten: »Es ist ohne weiteres klar, daß bei solcher Verwendung des Stundendeputats des Lehrers der Klassenunterricht eine weitgehende individuelle Einwirkung ermöglicht, deren die schwächeren Elemente in ganz besonderem Maße bedürfen.«[1] Als zuverlässige Grundlage für diese individuelle Behandlung dienen den Lehrern besondere Erhebungsbogen, die der frühere Klassenlehrer für jeden einer Sonderklasse zugewiesenen Schüler auszustellen hat. Sie geben Auskunft über die häuslichen Verhältnisse des Kindes, den bisherigen Schulbesuch, den Grund des Zurückbleibens, vorausgegangene Krankheiten, körperliche und geistige Eigentümlichkeiten und so fort.[2] Es sind Individualitäten-Bogen, wie sie an manchen Schulen bisher schon für alle Schüler geführt worden sind und wie sie besonders an den Hilfsschulen verwendet werden.

In der Tat geht aber das Bestreben dahin, durch den Abteilungsunterricht gerade die fähigeren Elemente zu

---

[1]) *Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb usw., S. 129.
[2]) Ebenda S. 150.

fördern, und zwar so zu fördern, daß sie möglichst in die ihrem Alter entsprechende Hauptklasse zurückversetzt werden können. Denn hier sei ausdrücklich hervorgehoben, daß in die Förderklassen nicht nur Repetenten eingeschult werden, sondern auch solche Schüler, die infolge längerer Krankeit oder ungünstiger häuslicher Verhältnisse zurückgeblieben sind, sowie diejenigen gut begabten Schüler, die von auswärts zuziehen, aber das Ziel der betreffenden Mannheimer Klasse infolge des geringer bemessenen Lehrstoffes ihrer früheren Schule gar nicht erreichen konnten. Ihnen allen soll Gelegenheit geboten werden, in das Hauptklassensystem zurückzukehren. Die eben genannte Mädchenklasse hatte 11 Schülerinnen, die noch im Herbst (November) in die ihrem Alter entsprechende Klasse aufgestiegen sind, während aus anderen Hauptklassen 6 zurückgebliebene Mädchen der Klasse als Ersatz zugeführt wurden. Eine Anzahl der zurückgebliebenen Mädchen kehrt zu Ostern in das Hauptklassensystem zurück und der Rest rückt in die II. Wiederholungsklasse auf. Dabei ist folgendes zu beachten: Von den 11 Schülerinnen waren laut »Erhebungsbogen« acht wegen »Mangel an Begabung«, 2 wegen Zuzugs, 1 infolge längerer Krankheit zu Ostern in die I. Wiederholungsklasse eingereiht. Diese hat dasselbe Ziel wie Hauptklasse I. Dessenungeachtet sind die genannten elf Mädchen durch den »successiven Abteilungsunterricht« so gefördert worden, daß sie in der ersten Hälfte ihres zweiten Schuljahres nicht nur den lehrplanmäßigen Lehrstoff des ersten Schuljahres erarbeitet, sondern auch den Stoff für das erste Halbjahr des zweiten Schuljahres eingeübt, im Rechnen sogar überholt hatten. Denn während die benachbarte II. Hauptklasse (Mädchen) eben erst die Fünfer-Reihe des Einmaleins beendet hatte, rechneten die 11 Kinder der Wiederholungsklasse bereits flott mit der Sechser-Reihe, obwohl zu Ostern 8 von den 11 Mädchen im Rechnen die Zensur 5 erhalten hatten. Der Zweck des Abteilungsunterrichtes war also nach dieser

Richtung hin vollkommen erreicht. Ob die ganze Einrichtung aber in jeder Beziehung vor der Kritik bestehen kann, ist eine andere Frage. Um übrigens Mißverständnissen vorzubeugen, sei bemerkt, daß nur einzelne Wiederholungsklassen schon während des Schuljahres so viele Schüler in die Hauptklassen zurückversetzen. Hierauf wird schon bei Bildung der Wiederholungsklassen Rücksicht genommen, indem Schüler, von denen sich mit einiger Bestimmtheit annehmen läßt, daß sie die Versäumnis bald nachholen, einer Klasse überwiesen werden. In allen andern von mir besuchten Sonderklassen konnten Schüler, und zwar in nur geringer Zahl, im besten Falle erst am Ende des Schuljahres in die ihrem Alter entsprechende Hauptklasse zurückversetzt werden. Im Schuljahr 1903/4 wurden auf Grund des successiven Abteilungsunterrichtes von 1050 Schülern der Förderklassen nur 15 Schüler der Wiederholungsklassen und 9 Schüler der Abschlußklassen, d. i. im ganzen 2,3 % außer der Reihe in die ihrem Alter entsprechende Klasse zurückversetzt.

Die Schüler der Förderklassen haben ferner vor ihren Kameraden in den Hauptklassen insofern einen Vorzug, als mit dem Unterricht in den Förderklassen »methodisch geschulte, für die Behandlung Schwacher besonders geeignete Lehrer«[1]) betraut werden, vor allem Lehrer, von denen vorauszusetzen ist, daß sie sich mit diesen Kindern gern beschäftigen, daß sie dem Unterricht mit seinen besonderen Formen auch besonderes Interesse entgegenbringen werden.

Zu diesem persönlichen kommt das sachliche Moment hinzu, daß die den Klassen zugewiesenen Lehrer mit ihren Zöglingen »tunlichst emporsteigen«. Die Durchführung der Klassen, die an vielen Schulen Deutschlands eingeführt ist, soll hier wenigstens den schwächeren Schülern zu gute kommen.

---

[1]) Jahresbericht von 1903/4, S. 23.

Da endlich viele der schwachbegabten Schüler erfahrungsmäßig auch körperlich zurückgeblieben sind, wird ihnen in den Förderklassen auch nach dieser Richtung hin viel Sorgfalt zugewendet. Sie werden in bevorzugtem Maße bei den in Mannheim vielgestaltig ausgebildeten Wohlfahrtseinrichtungen berücksichtigt. So sind viele der in den 4 Knaben- und 3 Mädchenhorten untergebrachten (493) Kinder Schüler der Förderklassen; die meisten von ihnen erhalten in den Wintermonaten warmes Frühstück, bestehend aus Milch und Brötchen, für welches die Stadt Mannheim im Schuljahr 1903/4 18807 M (für 3086 Kinder, die Vorstadtschulen mit eingerechnet) ausgegeben hat; eine größere Anzahl erhält in der Volksküche einen Freitisch; viele von ihnen werden im Sommer in Ferienkolonien auf das Land geschickt (im Jahre 1903/4 zählte Mannheim 492 Kolonisten), kurz, die Schüler der Förderklassen werden in jeder Beziehung als rechte Sorgenkinder behandelt.

Die den Kindern in den Wiederholungs- und Abschlußklassen (= Förderklassensystem) gebotenen Vorzüge sind also folgende:

1. Verminderte Schülerzahl.
2. Herabgesetzte Lehrziele.
3. Successiver Abteilungsunterricht.
4. Besonders geeignete Lehrkräfte.
5. Durchführung der Klassen.
6. Besondere Berücksichtigung bei der Teilnahme an den der Schule angegliederten Wohlfahrtseinrichtungen.

Diese bevorzugte Behandlung erstreckt sich in allen ihren Teilen auch auf die Schüler der Hilfsklassen.

C. Die Hilfsklassen bieten insofern nichts Neues und können daher hier kurz behandelt werden, als sie in ihrer Einrichtung im Wesentlichen den anderen Hilfsklassen Deutschlands entsprechen, deren es gegenwärtig bereits über 600 mit mehr als 12000 Schülern gibt. Mannheim hatte im letzten Schuljahr sechs für Knaben

und Mädchen gemeinschaftliche Hilfsklassen mit zusammen 99 Kindern, d. i. 0,6 % der Gesamtschülerzahl. Diese verhältnismäßig geringe Zahl ist die Folge der zwischen die Hilfsklassen und Hauptklassen eingeschobenen Wiederholungsklassen. Da die schwächeren Elemente hier zurückgehalten werden, werden den Hilfsklassen nur die allerschwächsten, fast ausschließlich die Imbecillen,[1]) zugewiesen. Darin unterscheiden sie sich wesentlich von mancher anderen Hilfsklasse. Das Hilfsklassensystem ist vierstufig gedacht, so daß Schüler, die in der Hilfsschule regelmäßig fortschreiten, dreimal versetzt werden. Obige 99 Kinder verteilen sich auf die drei unteren Stufen, deren jede zwei Klassen mit durchschnittlich 16 bis 17 Schülern aufweist. Als Höchstzahl sind 20 Schüler angenommen. Die IV. Stufe wird erst im nächsten Jahr hinzukommen und damit auch das Hilfsklassensystem ganz ausgebaut sein.

Überschauen wir die gegenwärtige Organisation der Volksschulen Mannheims noch einmal, so ergibt sich folgende Gliederung:

A. Hauptklassensystem (acht- bezw. siebenstufig)

1. 286 Hauptklassen . . . mit 84,6 % aller Schüler.
2. 15 Abgangsklassen . . . „ 3,9 „ „ „
3. 6 Vorbereitungsklassen . „ 1,7 „ „ „

B. Förderklassensystem (sechs- bezw. fünfstufig)

4. 30 Wiederholungsklassen. mit 5,6 % aller Schüler.
5. 17 Abschlußklassen . . . „ 3,6 „ „ „

C. Hilfsklassensystem (vierstufig)

6. 6 Hilfsklassen . . . . mit 0,6 % aller Schüler.

Da nur die Schüler der Hauptklassen einen dem Normallehrplan entsprechenden Bildungsgang durchmachen, sind mehr als 2400 Schüler (= 15,4 %) in Sonderklassen mit der Absicht untergebracht, dort ihren besonderen

---

[1]) S. den Artikel »Schwachsinn« von Prof. *Ziehen* in *Reins* Encyklopädischem Handbuch. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer und Mann).

Fähigkeiten und Lebensumständen entsprechend unterrichtet und erzogen zu werden.

Die verschiedenen »Systeme« sind, soweit es der Raum zuläßt, in einem Schulhaus untergebracht. Im 3. und 4. Leitsatz des Referates in Nürnberg[1]) wird ausdrücklich betont, daß diese Gliederung »aus pädagogischen, ethischen und sozialen Gründen nicht nach außen hervortreten darf«, sondern daß die der verschiedenen Befähigung der Schüler entsprechenden Klassengemeinschaften nur in der inneren Gliederung des Schulorganismus in Erscheinung treten sollen.

Zu beachten ist außerdem, daß zwischen den einzelnen Klassensystemen eine dauernde Wechselbeziehung besteht mit der Einschränkung indes, daß der Abfluß aus dem Hauptklassensystem in das Förderklassensystem ein sehr starker, der Rückfluß aber ein kaum nennenswerter ist. Diese Wechselbeziehung ist deutlich zu ersehen aus der folgenden, den Leitsätzen auf dem Kongreß zu Nürnberg beigegebenen »Schematischen Darstellung des Sonderklassen-Systems der Mannheimer Volksschule«. Es ist um so leichter verständlich, je genauer man die Richtung und Art der Pfeile, von der ersten Hauptklasse beginnend, verfolgt.

(Siehe nachstehendes Schema.)

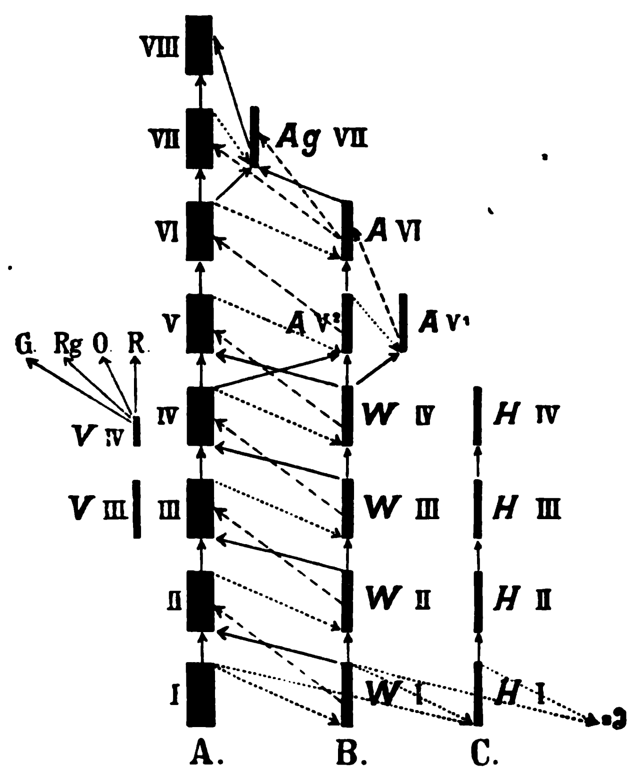
Die Wechselbeziehung zwischen diesen verschiedenen »Systemen« läßt sich in ihrer Bedeutung noch besser verstehen, wenn man an der Hand des Schemas den Bildungsgang, den Schüler nehmen können, verfolgt. *Sickinger* hat 13 solcher Möglichkeiten festgestellt und ihnen entsprechend ebensoviele Schülertypen konstruiert.[2]) Der einfachste Fall lautet: »Der Schüler A. ist ein gut begabtes, gesundes Kind in geordneten häuslichen Verhältnissen. Er steigt im Hauptklassensystem regelmäßig auf und verläßt die Schule aus der VIII. Klasse.« Ver-

---

[1]) Abgedruckt in: *Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb usw., S. 141 f.

[2]) *Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb usw., S. 156—158.

wickelter ist der Bildungsgang schon im folgenden Falle: »Der Schüler K. ist beim Beginn der Schulpflicht körperlich noch nicht genügend entwickelt, wird deshalb



A. Hauptklassensystem (acht- bezw. siebenstufig)
B. Förderklassensystem (sechs- bezw. fünfstufig)
C. Hilfsschule (vierstufig)

V = Vorbereitungsklassen,
Ag VII = Abgangsklasse,
A = Abschlußklassen,
W = Wiederholungsklassen,
H = Hilfsklassen.

Die Länge der die einzelnen Klassenstufen darstellenden Striche bedeutet die Dauer eines Unterrichtsjahres. ←——— = Einweisung der regelmäßig promovierten Schüler. ← - - - - = Versetzung der während des Schuljahres promovierten Schüler, etwa nach 1/2 Jahr in die nächste höhere Stufe. ←·········· = Einweisung der Repetenten.
J = Idiotenanstalt.

G = Gymnasium, Rg = Realgymnasium, O = Oberrealschule, R = Reformschule } Mittelschulen.

bis zur Erreichung des 7. Schuljahres vom Schulbesuch zurückgestellt und kommt sodann in eine I. Hauptklasse. Er erlangt nicht die Reife für die II. Klasse, muß also einer I. Wiederholungsklasse überwiesen werden, aus welcher er am Ende des Schuljahres in eine II. Hauptklasse aufsteigt. Wegen längerer Krankheit erreicht er auch hier nicht das Ziel und muß am Schluß des Jahres in die II. Wiederholungsklasse eingereiht werden. Nun verbleibt er im Förderklassensystem und beendet seinen Bildungsgang in der Abschlußklasse V 1.« Diese Verschiedenheiten in dem Bildungsgange der Schüler lassen sich natürlich reichlich vermehren, besonders wenn man bei der Aufstellung den Übergang in die Vorbereitungsklassen und den Zugang aus auswärtigen Schulen mit berücksichtigt.[1]) Für eine Rückversetzung aus der Hilfsklasse besteht sowohl nach dem hier mitgeteilten Schema, als auch nach der vorhin erwähnten Tabelle der »Schülertypen« keine Möglichkeit. Dr. med. *Moses*, der Korreferent *Sickingers* in Nürnberg, der mit den einschlägigen Verhältnissen sehr vertraut ist und auf dessen Schrift letzterer ausdrücklich verweist, nimmt allerdings das Gegenteil an, wenn er sagt, daß die Zwischenstufe der Förderklasse von der Hilfsklasse aus bei gesteigerter Arbeitsfähigkeit wieder erreicht werden kann.[2]) Diese Möglichkeit würde die Zahl der »Schülertypen« noch weiter vermehren.

Zum Schluß der Darstellung des jetzigen Standes der Mannheimer Volksschule sei nur in Kürze mitgeteilt, wie diese große Zahl der Schüler und Schulgattungen geleitet wird.

---

[1]) S. auch Dr. med. *J. Moses*, Das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule (Mannheim, Bensheimer, 1904. Preis 80 Pf.), S. 29 f. — Diese Schrift beleuchtet die Organisation der Mannheimer Schule von der hygienischen und sozialen Seite. Da sie auf eigener Anschauung der Mannheimer Verhältnisse beruht, gebührt ihr besondere Beachtung.

[2]) Dr. *Moses*, a. a. O., S. 62.

An der Spitze steht die Schulkommission, der eigentliche Leiter des Ganzen aber ist der Stadtschulrat, gegenwärtig Professor Dr. *Sickinger.* Er hält die Fäden des gesamten Schulbetriebes in der Hand. Von der Zentralkanzlei im Schulhaus KV[1] gehen alle Weisungen für die dem Volksschulrektorate unterstellten 17 Schulabteilungen, auf die die Schüler verteilt sind, aus. Diese fassen je nach der Größe des betreffenden Schulhauses bis zu 30 Klassen. Jeder dieser Abteilungen steht ein Oberlehrer vor. Die Oberlehrer sind »die Mittelinstanz zwischen den einzelnen Klassenlehrern und der Oberleitung des Gesamtschulkörpers«, haben also nicht die Befugnisse selbständiger Schulleiter, und selbst wenn sie sie hätten, könnten sie sie nicht ausüben, da sie mindestens 20 Stunden wöchentlich zu erteilen kaben. Ebensowenig sind auch die 17 Schulabteilungen selbständige Schulsysteme. Sie sind vielmehr »nur räumlich getrennte Glieder desselben Organismus der einen Mannheimer Volksschule«. In der Mannheimer Volksschule ist also die Zentralisation in ihrer straffsten Form durchgeführt; das Bezirksschulsystem findet auch nicht einmal insoweit Anwendung, als die Schüler aus denselben Straßen dieselbe Schule besuchen. Es kann vorkommen, daß Schüler aus demselben Hause oder derselben Familie räumlich ganz getrennte Schulen zugeteilt werden, wenn das die Rücksicht auf die besondere Förderung des Kindes z. B. in einer Hilfs- oder Wiederholungsklasse erfordert. Es ist diese Einschulung nach dem inneren Moment der bestmöglichen Bildungsgelegenheit nichts weiter als eine Konsequenz der bisher im ersten Abschnitt gekennzeichneten neuen Schulorganisation.

2. Die Gründe für die Mannheimer Reform.

Vor Darlegung der Gründe, die zu der Reform geführt haben, sei hier zunächst ausdrücklich betont, daß die im ersten Abschnitt gekennzeichnete jetzige Gestaltung des Mannheimer Volksschulwesens vom ursprünglichen

Plane *Sickingers* nicht unwesentlich abweicht, was bei der Beurteilung zu beachten ist.

In seiner grundlegenden Denkschrift[1]) kommt *Sickinger* infolge der ungünstigen Erfahrungen mit der uniformen achtstufigen Gliederung der Schule auf den Gedanken, die Schüler zur Erzielung besserer Ergebnisse nach ihrer »Leistungs- und Bildungsfähigkeit« zu sondern. Die natürlichen Anlagen, der Fleiß und die häuslichen Verhältnisse sind ihm die drei wichtigsten Faktoren für die Beurteilung der Bildungsfähigkeit. Jeder von diesen kann wieder bei dem einzelnen Kinde in drei Graden auftreten: gut, mittelmäßig oder mangelhaft. Durch die Permutation dieser drei Faktoren und ihrer drei Grade gelangt er zu 25 Schülertypen[2]); diese werden wieder in drei Kategorien geteilt, je nachdem die Note »gut«, »mittelmäßig« oder »mangelhaft« überwiegt. Ihnen entsprechend müßte es — außer den Hilfsklassen — also mindestens drei Parallelabteilungen geben. Aus praktischen Rücksichten empfiehlt *Sickinger* indes, nur folgende Abteilungen vorzusehen: »1. eine erweiterte Schulabteilung für die befähigteren Schüler; 2. eine einfache Schulabteilung für die schwächeren Schüler; 3. eine Anzahl Hilfsklassen für die schwächsten Schüler.« Die Sonderung der Schüler sollte frühestens vom 3. Schuljahr an erfolgen. In die erste Abteilung sollten alle Kinder eingeschult werden, die die Durchschnittsnote »gut« und »ziemlich gut« erreicht haben, die mit geringeren »aber immer noch genügenden« Leistungen sollen der einfachen Schulabteilung zugewiesen werden, während die krankhaft schwach begabten Kinder den Hilfsklassen verbleiben.

---

[1]) »Zur Frage der Organisation der Volksschule in Mannheim« vom 1. Januar 1899, abgedruckt in *Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb usw., S. 3—65.

[2]) S. die Tabelle auf S. 48. Beispiele: Anlage gut, Fleiß gut, häusl. Verh. gut, oder entsprechend: gut — gut — mittelmäßig; gut — mittelmäßig — gut; mittelmäßig — gut — gut; gut — mittelmäßig — mangelhaft, und so fort.

Das mutmaßliche Stärkeverhältnis war so gedacht, daß etwa zwei Drittel der Schüler die erste, ein Drittel die zweite Abteilung (für die Hilfsklassen kam nur etwa $^1/_2$ % in Betracht) bilden würden.

Dieser Vorschlag zu einer Sonderung der Schülermassen »nach inneren Momenten« erregte großes Aufsehen und erfuhr in Versammlungen und Zeitungen, besonders in der »Neuen Badischen Landeszeitung« in zehn Artikeln[1]) eine eingehende Kritik und in dem Hauptpunkte, der Absonderung der Schüler mit geringeren »aber immer noch genügenden« Leistungen, eine scharfe Ablehnung. Auch in den durch den Schulleiter einberufenen Konferenzen des Mannheimer Lehrerkollegiums wurden diese Bedenken laut. *Sickinger* entschloß sich darum zu einer Einschränkung seiner ursprünglichen Forderung dahingehend, daß nur die Schüler mit »ungenügenden« Leistungen, also die Repetenten, am Ende eines jeden, also auch schon des ersten Schuljahres, von den anderen geschieden und in »Wiederholungsklassen« zusammengefaßt werden sollten. Für diesen abgeänderten Vorschlag sprach sich das Lehrerkollegium einstimmig aus. Diesem Beschluß der Lehrerschaft entsprach auch der Bescheid des Großherzogl. Oberschulrates, der zur Abstellung der damaligen Mißstände u. a. auch empfahl, die zum Repetieren bestimmten Kinder in besonderen Wiederholungsklassen zu unterrichten. Im April 1900 reichte darauf Stadtschulrat *Sickinger* seine »modifizierten Reformvorschläge« ein, die außer den Wiederholungsklassen auch die anderen Klassengattungen der jetzigen Organisation vorgesehen haben, von denen in der »Denkschrift« noch nicht die Rede ist. Zu Ostern 1900 — kurz nach dem Bericht — wurden zwei Wiederholungsklassen mit 79 Schülern eingerichtet; alle anderen Sonderklassen fehlten noch. Vier Jahre später zählte dieses System,

---

[1]) *M. Rödel*, Zur Frage der Organisation der Volksschule in Mannheim. (Als Sonderdruck herausgegeben von der Mannheimer Vereins-Druckerei.)

wie wir sahen, 74 Klassen mit 2409 Schülern; es ist damit vorläufig ausgebaut, nennenswerte Änderungen oder Zahlenverschiebungen sind kaum zu erwarten. Diese Abweichung von dem ersten Plan ist also nicht nur ihrem Wesen nach, sondern auch nach der numerischen Seite eine ganz bedeutende, in letzter Beziehung insofern, als bei weitem nicht die Hälfte von der zuerst für die »einfache Schulabteilung« angenommenen Schülerzahl nach dem jetzigen Zuweisungsmodus in Förderklassen unterrichtet wird.

Was hat nun den Mannheimer Schulleiter zu der auch trotz des eingegangenen Kompromisses noch tiefeinschneidenden Neuerung veranlaßt?

Zunächst jedenfalls das Studium der amtlichen Inspektionsberichte über das Mannheimer Volksschulwesen seit dem Jahre 1872, d. i. seit Einführung der einheitlichen erweiterten achtstufigen Volksschule. Diese sollte alle bis dahin in Mannheim bestandenen Schulen: evangelische, katholische, israelitische (später gemischte), die sich wieder in einfache und erweiterte gliederten, sowie die Polizeiarmenschule und die Gewerbevorschule ersetzen. Die Berichte über diese Einheitsschule wiesen bald auf schwere Mißstände hin. Die aus den vorletzten Klassen entlassenen Schüler gehören meist zu den begabtesten, heißt es in einem Bericht. Kein Wunder: müssen doch Volksschüler der vorletzten Klasse »bereits unreinquadratische Gleichungen in Buchstabengrößen« lösen. Die Schüler bringen für den Eintritt in die höheren Schulen nicht mehr die Vorbildung mit, wie das früher der Fall war; die Folge ist, daß »die besser situierten Eltern ihre Kinder der Volksschule gänzlich vorenthalten«, heißt es in einem anderen Bericht. Von 70 Schülern erreicht nur je Einer die oberste Klasse, die meisten müssen aus der 5. und 6. Klasse entlassen werden, ist im Bericht vom Jahre 1880 zu lesen. Vier Jahre später wird von der Großherzogl. Kreisschulvisitatur wieder festgestellt, daß von 3352 Knaben nur 60 die oberste Klasse erreichen!

Das sind Tatsachen, die jedem Schulleiter zu denken geben müssen.

Aber neben der Aufdeckung dieser Mißstände geben die Berichte auch Ratschläge zur Besserung. So ist schon 1880 an eine »Scheidung der Schüler nach ihrer Qualifikation« gedacht, wenn auch zunächst nur für die Schüler der obersten Klasse. Ebenso wird (1884) empfohlen, in den unteren Klassen diejenigen Knaben in besonderen Klassen zu vereinigen, welche an höhere Schulen überzugehen beabsichtigen (jetzt »Vorbereitungsklassen«). In demselben Jahre wird der Einrichtung anerkennend gedacht, daß die Knaben, die im 5. und 6. Schuljahre die Schule verlassen müssen, in besonderen Parallelklassen — Konfirmandenklassen — vereinigt werden, und zugleich für diese Klassen eine Modifikation des Lehrplanes empfohlen, damit in den Hauptfächern ein »gewisser Abschluß« gewonnen würde, was später auch geschehen ist. So ist es verständlich, daß *Sickinger* später, als er mit seinen Plänen im Jahre 1899 hervortrat, sagen konnte: »Die von uns vorgeschlagene Organisation ist nichts anderes als die umfassende Durchführung des den Konfirmandenklassen zu Grunde liegenden Gedankens, die Anforderungen des Unterrichts der faktischen Leistungsfähigkeit der Kinder anzupassen...« (Denkschrift, S. 57.)

Als nun *Sickinger*, so angeregt, darauf ausging, bessernde Hand anzulegen, ergaben sich ihm noch verschiedene andere Gründe für seine Reform. Statistische Aufstellungen bestätigten zunächst, daß an der Mannheimer Volksschule in den Jahren 1877—78 über 82 % der zu entlassenden Knaben und über 80 % der zu entlassenden Mädchen, in den Jahren 1887—1897 über $^2/_3$ der Knaben und nahezu $^4/_5$ der entsprechenden Mädchen die oberste Klasse nicht erreicht haben. Diese Zahlen sind zwar zu hoch gegriffen, da die Schüler mitgezählt sind, die infolge des badischen Schulgesetzes, wie oben gezeigt worden ist, überhaupt niemals die oberste Klasse erreichen konnten. Aber auch die günstigere Berechnung

von dem damaligen Hauptgegner Sickingers, Hauptlehrer *Rödel,*[1]) wonach nur etwa die Hälfte der Knaben das Ziel nicht erreicht hat, wäre Anlaß genug gewesen, auf Abhilfe zu sinnen.

Den Grund für diese bedauerlichen Ergebnisse findet *Sickinger* in erster Linie in dem Lehrplan, »genauer gesagt, in dem Mißverhältnis zwischen der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder und den Forderungen des Lehrplans«[2]). Letzterer stellte besonders im Rechnen und der Geometrie bis 1887, wie schon gezeigt worden ist, Anforderungen an die Schüler, die sich zum Teil mit den Lehrzielen der Unter- und Obersekunda des Gymnasiums deckten. Aber auch nach der Revision vom Jahre 1887 schreibt der Lehrplan in den genannten Fächern außer dem gewerblichen Rechnen auch das Handelsrechnen vor, verlangt neben Zinseszinsrechnung Gleichungen mit einer Unbekannten, die geometrische Proportion u. a. Von allen Schulen des Landes stellt die Mannheimer Volksschule in dieser Hinsicht die höchsten Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Schüler. (Denkschrift, S. 46.) Diese hohen Forderungen hatten eine Verschiebung der Ziele zu Ungunsten der unteren Jahrgänge zur Folge, die Mehrzahl der Schüler konnte nicht folgen, und so kam es vor allem zu den ungünstigen »Promotionsergebnissen«.

Diese übermäßigen Forderungen des Lehrplans verstärken auch andere an und für sich schon ungünstige Erscheinungen im Mannheimer Schulleben. So leidet letzteres — nach der Denkschrift — unter der Häufigkeit der Schulversäumnisse, namentlich der ungerechtfertigten. Infolge des zur Bewältigung des Lehrplanes erforderlichen rascheren Unterrichtsganges bleiben die »Schwänzer« soweit zurück, daß sie am Schlusse des Jahres »ausnahmslos zu den Repetenten geschrieben werden müssen« (S. 30).

---

[1]) *Rödel,* Zur Frage der Organisation usw., S. 8.

[2]) *Sickinger,* Denkschrift (a. a. O. S. 19).

Dasselbe ist mit den zuziehenden Schülern der Fall. Der Wechsel der Schülerbevölkerung ist groß (etwa je 9 % zu- und abgehende Schüler). Eine Einweisung in die ihrem Alter entsprechende Klasse ist so gut wie ausgeschlossen, weil der Lehrplan in den Unterklassen dem anderer Schulen ein ganzes Jahr vorauseilt (S. 40).

Andere Gründe lokaler Natur fand *Sickinger* ferner in der »zu starken Besetzung und Kombination der unteren Klassen (2 Klassen in der Hand eines Lehrers) mit Verkürzung der lehrplanmäßigen Unterrichtszeit in den Klassen III und IV«, ferner darin, daß in früheren Jahren bei der Versetzung zu scharf, bei der Behandlung von Schulversäumnissen und Dispensationen vor erfüllter Schulpflicht dagegen zu nachsichtig verfahren worden ist. Als bedeutsamster »innerer Grund für die mißlichen Promotionsergebnisse« ist aber die allzugroße Verschiedenheit der Bildungs- und Leistungsfähigkeit der Schüler zu betrachten, d. h. »die natürliche Unmöglichkeit, alle gleichalterigen Individuen, deren physische und psychische Befähigung von 100 Prozent bis nahe an Null Prozent variiert, nach einem Unterrichts- und Arbeitsplane während der gesetzlichen Schulpflicht in der wünschenswerten Weise zu fördern.« [1])

Die schlechten Erfahrungen drängen nun *Sickinger* zu Vergleichen mit anderen Städten. So findet er in Karlsruhe weit günstigere Ergebnisse. Der Hauptgrund für diese ist aber nach *Sickinger* darin zu suchen, daß dort neben der erweiterten Schule noch eine einfache Schule besteht, deren Schüler zum größten Teil zu den schwächer befähigten gehören. Infolgedessen ist an beiden Schulen in Karlsruhe in Bezug auf die Leistungsfähigkeit ein mehr ausgeglichenes, einheitliches Schülermaterial. Dazu kommt, daß an der einfachen Schule einerseits die Unterrichtsstoffe stark eingeschränkt sind und in ihr ausschließlich leistungskräftige Lehrer beschäftigt werden.

---

[1]) Jahresbericht für 1901/2, S. 11.

Der Vergleich mit der früheren Organisation in Mannheim, mit Karlsruhe, ferner Erfahrungen in Basel, Zürich und Winterthur, wo ähnliche Einrichtungen bestehen, bestärken *Sickinger* immer mehr und mehr in der Absicht, in Mannheim Abhilfe zu schaffen. Denn wenn hier eine so überaus große Schülerzahl nicht zu dem für das Berufs- und Erwerbsleben so wichtigen »normalen Abschluß ihres Bildungsganges« gelangt, dann ist auch der Hauptzweck der in Mannheim 1872 eingerichteten achtstufigen Schule, allen Schülern ein möglichst reiches Wissen zu übermitteln, vollständig verfehlt. Die Forderung, daß »jedem Kinde, dem schwachen wie dem starken, die seiner Eigenart gemäße Entwicklung und Förderung zu teil werde« (2. Bericht, S. 75), muß auf andere Weise verwirklicht werden. Die Lösung aber dieser schweren Aufgabe liegt in der Gliederung des Schulorganismus; darum die Vorschläge für die Mannheimer Schulen, wie sie die Denkschrift und die nachfolgenden Berichte enthalten.

Nach und nach wächst aber *Sickinger* über die Mannheimer Verhältnisse hinaus. Die Angriffe sowohl, als auch die zustimmenden Äußerungen haben eine Vertiefung in das Problem und eine Weitung des Blickes zur Folge. Die Erörterungen über seinen Organisationsvorschlag weisen u. a. auf *Herbart* hin. Bei ihm findet *Sickinger* eine reiche Zahl von Gründen, die ihn in seinen Anschauungen bestärken, so besonders in dem »Pädagogischen Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung«. In geschickter Weise weist er eine Übereinstimmung zwischen Herbarts Ausführungen und den Hauptpunkten seines Organisationsplanes nach.[1]) Herbart schlägt dort vor, das Gymnasium, die Hauptschule und die »Kleine Schule« in ein System zu verknüpfen, so daß Schüler, die auf dem Gymnasium nicht fortkommen, der Haupt-

---

[1]) *Sickinger*, Ein pädag. Gutachten Herbarts und der Mannheimer Schulorganisationsplan. (Bühl [Baden], Aktiengesellschaft »Konkordia«, 1900.) Auch in *Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb usw., S. 82—98.

schule, und wenn sie hier nicht genügen, der Kleinen Schule zugewiesen werden sollen. Schüler des Gymnasiums, die durch vorübergehende Störungen am Fortkommen gehindert sind, sind nach Herbart entweder in Nebenstunden oder in besonderen Übungsklassen zu fördern, in letzteren indes ohne die Möglichkeit einer Zurückversetzung in dieselbe Klasse. Die fähigsten Schüler müßten Gelegenheit haben, aus der Kleinen oder der Hauptschule auch in das Gymnasium versetzt zu werden. Diese praktischen Vorschläge, sowie die theoretische Begründung dazu zeigen viele Ähnlichkeiten mit *Sickingers* Gedanken. Im besonderen zieht er nachstehende Aussprüche Herbarts für seinen Organisationsplan heran: »Die Kleinen Schulen werden am meisten gedrückt durch die Verschiedenheit der Köpfe« (Gutachten); ferner: »Bei umfassenden Verbesserungen würde man eine Vielförmigkeit des Schulwesens nicht bloß dulden, sondern begünstigen müssen« (Pädag. Vorlesungen); endlich: »Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten, ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen und alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen. Der Schein des Vielleistens, wo nicht viel geleistet werden kann, muß fort.« (Aphorismen.) In diesem Sinne interpretiert *Sickinger* die Forderung der modernen Schule: »Alle Kinder haben das gleiche Recht auf Bildung« dahin, daß dieses Recht nicht in dem Anspruch auf denselben Bildungsgang, sondern in der gleichen Möglichkeit für jedes Kind besteht, daß es innerhalb der obligatorischen Schulpflicht die seiner natürlichen Leistungsfähigkeit entsprechende Ausbildung erhalte. Es ist diese bestmögliche Bildungsgelegenheit der Kinder zugleich das Höchste, was die Eltern von der Schule verlangen können. Da weder Eltern noch Kinder bei der jetzigen Organisation unserer großen Schulen zu diesem Rechte in vollem Umfange gelangt sind, ist eine gründliche Änderung erforderlich.

Außer vom psychologisch-pädagogischen Standpunkt aus verwirft *Sickinger* auch aus ethischen Gründen das jetzige System, weil es an die schwachen Kinder dieselben hohen Forderungen stellt, wie an die leistungsfähigen. Der Sinn für Recht und Billigkeit muß bei dem Kinde leiden, wenn der Lehrer, der für die Kinder die Verkörperung der Gerechtigkeit sein soll, jahrein jahraus unter dem Zwange des einheitlichen Lehrplanes an das Kind Anforderungen stellt, die über seine Kräfte gehen.

Durchaus verwerflich ist dieses Mißverhältnis zwischen Anforderung und Leistungsfähigkeit aber auch vom hygienischen Standpunkt. Richtig bemessene Arbeit ist für den in Entwicklung begriffenen Körper das wirksamste Mittel, seine Organe zu kräftigen und zur vollen Gesundheit herauszubilden. Arbeit bedeutet für den jugendlichen Organismus geistige Nahrung. Diese aber muß wie die leibliche Speise »in Quantität und Qualität den Grundverhältnissen des individuellen Organismus adäquat sein,« sonst wird ihm die Arbeit nicht zum Segen, sondern zum Fluch. Der Massenunterricht der heutigen Volksschule kann diesen Forderungen der Hygiene nicht gerecht werden.[1] Besonders kann sie das nicht bei Kindern, die durch Krankheiten gelitten haben, dauernde körperliche Gebrechen haben oder infolge häuslicher Verhältnisse schlecht ernährt, nervös, leicht ermüdbar zur Schule kommen. Also auch die Rücksichtnahme auf die psychische und physische Hygiene der Kinder muß zu einer Reform führen. Aus Ärztekreisen wird *Sickinger* in dieser Richtung aufs kräftigste unterstützt.

Nicht minder drängen soziale Erwägungen zu der gedachten Scheidung. Jetzt ist es vielfach so, daß die Einweisung in eine Schule mit erweitertem Lehrgang einfach vom Wunsch der Eltern und von der Bezahlung eines jährlichen Schulgeldes abhängt. »Dies widerstreitet aber der Zweckbestimmung der erweiterten Schulabteilung.

---

[1]) *Sickinger*. Organisation großer Volksschulkörper ... S. 6.

Diese soll nicht eine Domäne der Bemittelten, sondern eine Schule der Befähigteren sein.« Für die Einweisung in die verschiedenen Abteilungen darf nicht der Vermögensstand, muß vielmehr ausschließlich ein inneres Moment, der durch natürliche Anlagen, Fleiß und häusliche Verhältnisse bedingte Grad der individuellen Leistungsfähigkeit der Kinder, ausschlaggebend sein. Das ist bei dem heutigen gesteigerten Wettbewerb der Kräfte im Interesse jedes einzelnen, also auch des unbemittelten, aber befähigten Kindes dringend zu wünschen.[1]) Aus sozialen Gründen soll auch die Scheidung nach außen hin nicht in die Erscheinung treten, sollen die mit äußeren Glücksgütern stiefmütterlich bedachten Kinder in erster Linie an den zahlreichen Schulwohlfahrtseinrichtungen teilnehmen.

Endlich ergeben sich für *Sickinger* auch Gründe nationaler und volkswirtschaftlicher Art. Wenn bei der Bildung der einzelnen Schulabteilungen ausschließlich die Rücksicht auf die denkbar beste Förderung des einzelnen Kindes maßgebend wäre, dann müßte das eine Kraftentfaltung zur Folge haben, die nicht nur auf den Bildungsstand des ganzen Volkes, sondern auch auf dessen wirtschaftliche Produktivität von jetzt noch kaum absehbaren Folgen sein könnte. Die große Unterlassungssünde der jetzigen Volksschule besteht darin, daß sie es durch ihre Uniformität geradezu verhindert, daß die Schüler es lernen, mit dem Aufgebot ihrer ganzen Kraft zu arbeiten. Die Folge davon sind Mißmut, Langeweile, Überdruß, Verkümmerung der Kräfte. Das bedeutet aber nicht nur eine schlechte Ausnutzung der für das Volksschulwesen jährlich aufgewendeten gewaltigen Summen, sondern eine direkte Schädigung des Nationalvermögens; ein sehr gewichtiger Grund für die Beseitigung des Übels. Und daß dieses Übel nicht nur auf Mannheim beschränkt ist, daß die Promotionsergebnisse

---

[1]) *Sickinger*, Denkschrift, S. 54.

in ganz Deutschland ungünstige sind, das lehrt der 11. Jahrgang vom »Statistischen Jahrbuch deutscher Städte«, welchem auf Anregung *Sickingers* eine Abgangsstatistik von 44 der größten Städte Deutschlands beigegeben worden ist. Auf Grund derselben kommt er zu dem Schluß, daß auch hier nicht einmal die Hälfte aller Kinder innerhalb der gesetzlichen Schulpflicht die Schule regelrecht durchmacht, über die Hälfte also »mit einer verstümmelten und unzulänglichen Bildung«, ohne »Gewöhnung an intensives, fleißiges und gewissenhaftes Arbeiten«, ohne »Vertrauen auf die eigene Kraft und ohne Arbeitswilligkeit und Arbeitsfreudigkeit« ins Leben hinaustritt (Vortrag, S. 17).

So sehen wir den Reorganisator des Mannheimer Schulwesens von den verschiedensten Seiten aus Gründe nicht nur für seine Reform, sondern gegen die jetzige Organisation großstädtischer Schulen überhaupt und für eine ähnliche Umgestaltung derselben geltend machen. Aus einer Lokalfrage ist ihm nach und nach eine nationale Angelegenheit geworden. Die für die Beurteilung entscheidende Frage wird sein, ob die für die örtlichen Mißstände angeführten Gründe stichhaltig sind und ob sie mit Notwendigkeit zu den in die jetzigen Verhältnisse tief einschneidenden Einrichtungen, wie sie oben gekennzeichnet worden sind, führen mußten.

II. Teil.

Beurteilung.

Könnten wir auf Grund der vorausgegangenen Darstellung auch ohne weiteres in eine Beurteilung der hier erörterten Reformpläne *Sickingers* eintreten, so wird doch die bis jetzt den letzteren in den weitesten Kreisen zu teil gewordene Aufnahme zur Klärung der Frage nicht unwesentlich beitragen; auch wird die Mitteilung von Urteilen, wie sie seit der ersten Veröffentlichung der Denkschrift teils in zustimmendem, teils in ablehnendem

Sinne ergangen sind, die Wiederholung so manchen Punktes in der Schlußbeurteilung ersparen.

Für die praktische Erprobung der Idee sind außer den Preßstimmen vor allem die Erfahrungen und Erfolge in Mannheim selbst, sowie die Stellungnahme der Schulbehörden und auswärtiger Schulen wichtig. Sie müssen darum hier auch kurz Erwähnung finden.

1. Zustimmung und Erfolg.

Die Erfolge, welche Stadtschulrat *Sickinger* zunächst in Mannheim mit seinem Vorgehen erzielt hat, haben uns die ersten Abschnitte dieser Arbeit gezeigt. Trotz manchen Widerstrebens ließen sich Schulkommission, Stadtrat und Lehrerschaft bereit finden, den (modifizierten) Reformvorschlägen nicht nur zuzustimmen, sondern sie auch in ziemlich raschem Tempo zu verwirklichen.[1] Selbst der literarische Hauptgegner *Sickingers* in Mannheim, der schon genannte Hauptlehrer *M. Rödel*, ist heute mit den getroffenen Einrichtungen vollständig einverstanden, da diese nach seinem Urteil grundsätzlich auf einem anderen Boden stehen wie die Vorschläge der Denkschrift. Auch die »Gesellschaft der Mannheimer Ärzte« erklärte sich aus hygienischen Gründen im Prinzip für die vorgeschlagene Gliederung der Volksschule nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder.

Wichtiger als diese ersten Erfolge mußten die bei der Durchführung der Idee gemachten Erfahrungen sein. So weit sie aus den Jahresberichten ersichtlich sind, sind sie durchaus zufriedenstellend. Schon der erste behördliche Prüfungsbescheid des Großherzogl. Kreisschulrates stellt fest, daß sich die Kinder der Sonderklassen »ermutigt und gehoben fühlen und infolgedessen Aufmerksamkeit und freudigen Eifer an den Tag legen und das Gefühl haben, daß sie hier etwas leisten, etwas gelten, ein glück-

[1] *Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb usw., I. Teil, Abschnitt 4, 5 und 6.

liches Gefühl, das sie in früheren Klassen nicht erlangen konnten«.[1]) Diese freudige Stimmung an den Kindern bestätigt auch der Prüfungsbescheid des kathol. Stadtdekanats, und der Bescheid des evang. Oberkirchenrats betont besonders als positiven Vorteil der Sonderklassen, daß den Schwachbefähigten hier reichlich Gelegenheit geboten wird, ihre geistige Spannkraft möglichst zu entwickeln.

Nicht minder wichtig ist die Stellungnahme der Eltern zu der Neuerung, da man befürchten mußte, daß die Einschulung in die Sonderklassen, weil sie als ein Makel für das Kind oder die Familie erscheinen könnte, Schwierigkeiten machen würde. Es wurde indes seitens der Eltern aus gekränktem Ehrgefühl in keinem einzigen Fall Einspruch erhoben. Beanstandungen kamen einige wegen des weiten Schulweges vor, wurden aber rasch behoben. (Jahresbericht 1903/4). Dagegen kam es auch vor, daß Eltern beim Umzug in einen entlegenen Stadtteil ausdrücklich um Belassung der Kinder bei dem betreffenden Lehrer ersuchten. Auch das ist ein Beweis für die Zufriedenheit der Eltern und für den günstigen Einfluß der Sonderklassen auf die Lern- und Arbeitsfreudigkeit der Kinder, daß sich die Meldungen zum freiwilligen Weiterbesuch der Schule gegen früher steigern (Ostern 1902/3 beispielsweise 12 Knaben und Mädchen).[2])

Anfangs wurde das neue System besonders seitens der Sozialdemokratie Mannheims als eine neue Art Kasten- und Standesschule heftig bekämpft. Wie Dr. *Sickinger* auf dem Nürnberger Kongreß 1904 mitteilen konnte, erkenne man in diesen Kreisen heute die Bedeutung der Einrichtung rückhaltlos an und sei mit ihr sehr zufrieden. In diesem Sinne habe sich auch der Reichstagsabgeordnete *Dreesbach*, der Mitglied der Schuldeputation zu Mannheim ist, ausgesprochen. Auch die sozialdemokratische »Volksstimme« in Mannheim spricht sich zustimmend

[1]) *Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb usw., S. 109 u. f.
[2]) Ebenda, S. 109 und 112.

aus (1903, No. 192). Die Reformidee erfuhr indes auch bald eine von Jahr zu Jahr sich steigernde Ausbreitung über die Mauern Mannheims hinaus.

Auf dem Nürnberger Kongreß (Anfang April 1904) wurde die Frage der Sonderschulen und Förderklassen, über welche Dr. *Sickinger* vom pädagogischen und Dr. med. *Moses* vom hygienischen und sozialen Standpunkt aus referierten, von verschiedenen Seiten als der wichtigste und bedeutsamste Diskussionsgegenstand des Kongresses bezeichnet. Nach sehr lebhaften Erörterungen, in denen die Gegenstimmen stark zurücktraten, wurden folgende drei Leitsätze einstimmig angenommen:

I. Die Befähigung der Kinder für die Unterrichtsarbeit ist infolge physiologischer, psychologischer, pathologischer und sozialer Bedingtheiten derart verschieden, daß es, wie die Promotionsstatistik lehrt, unmöglich ist, die die obligatorische Volksschule besuchenden Kinder innerhalb der gesetzlichen Schulpflicht nach einem Plane, durch den gleichen Unterrichtsgang nach dem gleichen Lehrziel hinzuführen.

II. Damit vielmehr auch die große Zahl der Kinder mit dauernd oder vorübergehend geringerer Arbeitsfähigkeit während des gesetzlichen Schulbesuchs ohne unhygienische Belastung die ihrer natürlichen Leistungsfähigkeit entsprechende Ausbildung erlangt, bedarf es für sie besonderer pädagogischer und hygienischer Maßnahmen, die eine sorgfältige Berücksichtigung des Einzelindividuums verbürgen.

III. Die Schüler eines größeren Volksschulganzen sind in mindestens 3 Kategorien zu gruppieren:

1. in besser befähigte,
2. in minder befähigte (unter Mittel leistungsfähige),
3. in sehr schwach befähigte (schwachsinnige).

Die Bildung besonderer Klassengemeinschaften für die 3 Kategorien darf aus pädagogischen, ethischen und sozialen Gründen nicht nach außen her-

vortreten, sondern kommt nur in der inneren Gliederung des Schulorganismus zur Durchführung.

Nach den Verhandlungen in Nürnberg gewann die Idee besonders rasch an Boden. Im badischen Landtag wurde noch im April vom Berichterstatter über den Volksschuletat das Mannheimer Volksschulsystem nach einer eingehenden Schilderung der neueren Einrichtungen als ein mustergültiges bezeichnet. Der Ministerpräsident, zugleich Minister des Kultus und Unterrichts, schloß sich dem gespendeten Lob in allen Punkten an. Der Dezernent über das Mannheimer Volksschulwesen im Großherzogl. Oberschulrat kennzeichnete als das pädagogisch besonders Wertvolle die Wiederholungsklassen und ein Abgeordneter, zugleich Mitglied der Schulkommission in Mannheim, bezeichnete die Neuerung als einen Segen nicht nur für die schwachsinnigen, sondern für alle Kinder. Die von einer Seite erhobenen Bedenken zerstreute ein anderer Abgeordneter, der seit mehreren Jahren Lehrer an der Mannheimer Volksschule ist. Also auch hier ein vollständiger Sieg.[1])

Im badischen Landtage wurde seitens des Ministers zugleich der Wunsch geäußert, daß auch andere Städte dem in Mannheim gegebenen Beispiel folgen möchten und von einer Seite wurde der Erwartung Ausdruck gegeben, daß durch Belehrung und Empfehlung seitens des Oberschulrates das erprobte System auch auf andere Städte übertragen werde. Die Stadt Pforzheim hat als erste in Baden diesen Anregungen entsprochen, indem sie beschlossen hat, zu Ostern d. J. mit der Einführung der Mannheimer Organisation zu beginnen.

Aber auch außerhalb Badens beschäftigen sich Schulbehörden und Lehrervereine eingehend mit der Frage. Im April 1903 legte die Schuldeputation zu Charlottenburg, wahrscheinlich angeregt durch den Besuch des dortigen Stadtschulrates in Mannheim, dem Lehrer-

---

[1]) *Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb usw., S. 118 f.

verein u. a. die Frage zur gutachtlichen Äußerung vor, welche Maßnahmen bezüglich der Organisation und des Lehrplanes zu treffen seien, damit die begabteren Kinder in größerer Zahl das Ziel erreichen und die weniger Befähigten eine planmäßigere Förderung erfahren. Hat sich auch die Lehrerschaft einstimmig gegen eine Scheidung der Schüler nach ihrer Begabung ausgesprochen [1]), so ist damit die Frage für Charlottenburg sicher noch nicht erledigt. Das dürfte schon der Besuch des Bürgermeisters von Charlottenburg in Mannheim im Herbst 1904 dartun. — Im November 1903 wurden vom Schulausschuß in Leipzig zwei Direktoren und ein Lehrer nach Mannheim zum Studium der dortigen Verhältnisse abgeordnet. Der Lehrerverein verhandelte auf Grund des Berichtes des letzteren über die Frage und beschloß, den Schulausschuß um die Errichtung von Förder- und Abschlußklassen zu ersuchen. [2]) Zu Ostern d. J. soll an drei Schulen Leipzigs mit solchen Klassen ein Versuch gemacht werden.

Im Auftrage des sächsischen Kultusministeriums hat Schulrat Dr. *Prietzel* die Mannheimer Schulen im Januar d. J. besucht. — Im Februar d. J. hat sich die Chemnitzer Lehrerschaft im Prinzip einstimmig für das Mannheimer Schulsystem ausgesprochen mit dem Antrage an die Schulbehörde, zu Ostern d. J. an einer Bezirksschule Versuchsklassen einzurichten.

In der amtlichen Kreiskonferenz zu Schöneberg wurde die Angelegenheit im Juni 1904 behandelt, die Einführung des Mannheimer Schulsystems zwar als noch nicht spruchreif abgelehnt, aber die Abordnung eines Rektors, eines Lehrers und einer Lehrerin zum Studium der Organisation in Mannheim beschlossen. — Auch in Weißenfels wurde kurz darnach in einer amtlichen Lehrerkonferenz über »das Sonderklassensystem der Mann-

---

[1]) S. Jahresbericht des Charlottenburger Lehrer-Vereins für 1903/4, S. 6, 17 und 35.

[2]) Leipziger Lehrerzeitung 1903/4, No. 18, 20, 21 und 23.

heimer Volksschule in Beziehung auf die Weißenfelser Volksschulverhältnisse« gesprochen. Der zweite der angenommenen Leitsätze lautete: »Das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschulen scheint ein empfehlenswerter Ausweg zur Überwindung der Schwierigkeiten in Bezug auf die Ausbildung der Kinder zu sein, aber zurzeit läßt sich ein endgültiges Urteil darüber noch nicht fällen. Für die hiesigen Volksschulen empfiehlt sich vorläufig die Einrichtung von Hilfsklassen.«[1])

In Hamburg hat der »Schulwissenschaftliche Verein« nach einem Vortrage *Sickingers* beschlossen, die Oberschulbehörde zu ersuchen, Fachleute nach Mannheim zur Prüfung der Schulverhältnisse zu entsenden, um alsdann zu erwägen, ob nicht auch in Hamburg Versuche im Sinne dieser Organisation zu machen seien. — Die Bremer Lehrerschaft hat das Mannheimer System gutgeheißen (Januar 1905).

Es würde zu weit führen, den Erfolg, den offenbar eine so lebhafte Stellungnahme zu der von Stadtschulrat *Sickinger* in Fluß gebrachten Frage bedeutet, ins einzelne weiter auszuführen. Ebenso kann auf die zustimmenden Kundgebungen der pädagogischen Presse Deutschlands (s. die Literatur) nicht näher eingegangen werden. Diese schließen sich im wesentlichen den Gründen des Mannheimer Organisators an, wie sie im I. Teil dargelegt worden sind. Dagegen sei noch darauf hingewiesen, daß die Frage auch schon im Auslande beginnt Schule zu machen.

In erster Linie kommt dabei die Schweiz in Betracht. In Basel, Zürich und Winterthur bestanden schon vor der Reorganisation in Mannheim »Spezialklassen« für schwächere Kinder mit besonderen Lehrplänen, so daß sich *Sickinger* auf die dort gemachten Erfahrungen bei Vorlage seiner Pläne berufen konnte.[2]) Andrerseits unterliegt

---

[1]) Weißenfelser Tageblatt, 1904, No. 151.

[2]) *Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb usw., S. 66—75.

es keinem Zweifel, daß die genannten Städte von den Vorgängen in Mannheim stark beeinflußt worden sind. In Zürich ist der Hauptverfechter der »Parallelisation der Klassen«, wie man dort die Trennung der Schüler nach Fähigkeiten nennt, der Schulvorstand *Fritschi*. Während nun anfangs der Lehrerkonvent in Zürich die von ihm empfohlene Gliederung der Schulen einstimmig ablehnte, hat sich nach dem Besuch der Mannheimer Schulen durch den Vorsitzenden des Lehrerkonventes im Herbst 1904 und nach mehreren Vorträgen seitens desselben die Lehrerschaft nahezu einstimmig für das Mannheimer System ausgesprochen.

Ob der Besuch von Prof. *Letort* aus Paris (im Jahre 1902) für die dortigen Schulen, die seiner Aufsicht mitunterliegen, praktische Folgen gehabt hat, ist mir nicht bekannt. Dagegen wird in Kopenhagen und Stockholm in neuester Zeit über Fähigkeitsklassen lebhaft verhandelt. Aus Kopenhagen war ein Lehrer, aus Schweden eine Lehrerin in Mannheim zum Besuch der Schulen. Bei der Bewegung in Dänemark ist noch zu beachten, daß sie vor etwa drei Jahren unabhängig von den Vorgängen in Mannheim entstanden ist, also auch dort trotz der geringen Klassenfrequenz (Höchstzahl 36) die Repetentennot nicht unbekannt ist, ja sich in den beiden letzten Jahrzehnten gesteigert hat. Anfangs stieß auch hier der Teilungsvorschlag auf heftigen Widerstand. Gegenwärtig wird an einer Mädchenschule der erste Versuch nach Mannheimer Vorbild gemacht. Hier sind im Herbst alle schwachen Schülerinnen der Anfängerklassen gesammelt worden, um allein unterrichtet zu werden. Der vorläufige Zweck ist, sie bis zum Jahresschluß (Mai d. J.) so zu fördern, daß sie im nächsten Schuljahr wieder mit ihren Altersgenossinnen unterrichtet werden können. — In Stockholm hat man als Anfang der Reform im Januar d. J. 5 Hilfsklassen und 3 Förderklassen eingerichtet.

2. Zweifler und Gegner.

Fast überall, wo der Organisationsplan Dr. *Sickingers* Beifall gefunden hat, hat er indes auch scharfe Angriffe erfahren und seine Bedeutung ist lebhaftem Zweifel begegnet. Sind die Anhänger zahlreicher als die Gegner, so sind diese in ihren Angriffen um so schärfer. Im badischen Landtage erntete das Mannheimer System, wie wir sahen, uneingeschränktes Lob, im bayrischen Landtage wurde seine Berechtigung stark angezweifelt und seitens des Ministers Dr. *von Wehner* als nicht nachahmenswert erklärt (Juli 1904). Hat Pforzheim die Übertragung des Mannheimer Systems auf seine Schulen beschlossen, so lehnen es Schulkommission und Stadtrat in Karlsruhe glatt ab. Der wohlwollenden Behandlung seitens des »Schulwissenschaftlichen Vereins« in Hamburg steht die ablehnende Haltung der »Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens« gegenüber. Tritt in der letzteren *W. Witthöft* lebhaft für die Reform ein, so tritt ihm *W. Paulsen* entschieden entgegen.[1] Wie der Charlottenburger so hat auch der Berliner Lehrerverein (im Januar d. J.) »die in der Mannheimer Schulorganisation geforderte Scheidung der Schüler nach ihrer natürlichen Leistungsfähigkeit aus pädagogischen, ethischen und sozialen Gründen« verworfen.[2] Literarisch ist hier als Gegner *A. Pretzel* hervorgetreten. Er hat auch in erster Linie dem Vermittlungsvorschlag von *P. Gründer*, den »successiven Ab-

---

[1]) *W. Paulsen*, Die Ursachen der Mißerfolge unserer heutigen Schule und ihre Bekämpfung. Dagegen: *W. Witthöft*, Material für die Organisation großer Volksschulen nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder. Dagegen: *W. Paulsen*, Zur Richtigstellung. Pädagog. Reform (Wochenausgabe), Hamburg, 1904, No. 10, 11 und 16. — Ferner *W. Paulsen*, Individuelle Erziehung und die Mannheimer Schulbewegung. Pädagog. Reform (Viertelj. Schrift), Hamburg, 1904, No. 4.

[2]) S. den Bericht in der »Pädagog. Zeitung« (Berlin), 1905, No. 4.

teilungsunterricht« auf alle Schulklassen auszudehnen, widersprochen.[1]) Während in Sachsen *R. Seyfert* und *E. Hahn*, ersterer bereits vor *Sickinger*, für eine Scheidung nach Fähigkeiten eintreten, wird diese von *O. Lippold* scharf bekämpft,[2]) gegen den sich wieder ein warmer Fürsprecher des Mannheimer Systems, *M. Wagner* in Leipzig, wendet. Heftige Angriffe erfährt das Vorgehen *Sickingers* ferner besonders von *G. Heydner* in Nürnberg und *H. Wigge* in Ellrich.[3]) Daß die Idee auch in der Schweiz, besonders in Zürich heftigen Widerspruch erfahren hat, ist schon kurz berührt worden.[4]) Von Wien aus ist der Sache in dem Schriftleiter der Deutsch-österreichischen Lehrerzeitung, *Chr. Jessen*, der auch dem Kongresse in Nürnberg beigewohnt hat, ein prinzipieller Gegner erstanden.[5]) So sehen wir Zustimmung und Ablehnung aller Orten.

Kurz seien zum Schluß noch die zahlreichen Einwände der Gegner verzeichnet, um das bisher entworfene Bild zu vervollständigen und das eigene Urteil zu klären.

1. Durch das Mannheimer Schulsystem kann der Repetentennot an einfachen Schulen nicht gesteuert wer-

[1]) *A. Pretzel*, Gegen die Mannheimer Schulorganisation (Pädag. Ztg., 1904, No. 46). — *P. Gründer*, Ein Vorschlag zur Verwendung der Mannheimer Schulorganisation in den Berliner Gemeindeschulen (ebenda, 1905, No. 2). Dagegen: *A. Pretzel*, Zur Frage der Organisation der Berliner Gemeindeschulen unter Berücksichtigung des Mannheimer Systems (ebenda, 1905, No. 4).

[2]) *R. Seyfert*, Die Organisation der Volksschule usw. Zwickau, 1891. — *O. Lippold*, Eine Sitzenbleiberstatistik und ihre Lehren. (Leipziger Lehrerzeitung, 1902/3, No. 34). Dagegen: *M. Wagner* unter demselben Titel (ebenda, 1903, No. 4).

[3]) *G. Heydner*, Die Scheidung der Schüler nach ihrer Begabung. Ein Wort wider das Mannheimer Schulsystem Dr. Sickingers. (Nürnberg, F. Korn, 1904.) — *H. Wigge* in der »Schulpolitischen Rundschau« im »Deutschen Schulmann«, 1904, No. 12.

[4]) S. die Literatur in *Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb usw., S. 100 unter »Zürich«, und *R. Giger*, Zur Errichtung von Fähigkeitsklassen (Schweizer. Lehrerztg., 1903, No. 33/34).

[5]) S. Jahrgang 1904 No. 17 der genannten Zeitung: *J.*, Das Mannheimer Schulsystem.

den. Im Hinblick auf das gesamte Volksschulwesen bleibt es also Stückwerk.

2. Aber auch innerhalb der großen Volksschulkörper berücksichtigt es einen wichtigen Teil, die Vorzugsschüler, die gleichen Anspruch auf Vereinigung in besonderen Klassen haben, gar nicht. Die »Vorbereitungsklassen« ersetzen solche Klassen nicht.

3. Der Maßstab, der für die Scheidung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit geboten wird (Zensuren), ist ein schwankender. Übergriffe und Ungerechtigkeiten müssen die Folge sein. Außerdem ist die Begabung der Schüler nach den verschiedenen Fächern oft sehr verschieden, eine gerechte Scheidung also unmöglich.

4. Die »Leistungsfähigkeit« der Kinder ist durch das Mannheimer Schulsystem zu äußerlich erfaßt. Die Leistungen decken sich mit der Leistungsfähigkeit durchaus nicht. Bequem ist diese Art der Scheidung, aber sie geht nicht tief, trifft das Übel nicht an der Wurzel. Auch ist die Gruppierung in drei Kategorien eine willkürliche.

5. Es ist gefährlich, für die Wiederholungsklassen eine Schülerzahl von 35 als eine besondere Vergünstigung zu fordern, da das leicht zu einer wesentlichen Überschreitung der Zahl in den normalen Klassen führen kann.

6. Ebenso bedenklich ist es, für die Förderklassen die besonders tüchtigen Lehrer zu fordern und so auch innerhalb der Lehrkräfte eine Scheidung nach ihren Fähigkeiten vorzunehmen.

7. Die Durchführung der Klassen ist gut zu heißen. Aber warum führt man in Mannheim nicht auch die normalen Klassen durch?

8. Aus der Wechselbeziehung zwischen den einzelnen »Systemen« ergibt sich ein fortwährendes Kommen und Gehen, das die ruhige Entwicklung des Kindes nachteilig beeinflussen muß.

9. Die Rückkehr aus einer Wiederholungsklasse in die nächst höhere Normalklasse widerspricht der Forde-

rung der Pädagogik vom lückenlosen Fortschreiten. Wird sie dennoch erzwungen, so beruht sie auf einer Täuschung.

10. Die quantitative Verkürzung der Lehrplanziele tut vor allem auch den Normalklassen not.

11. Mit dem Differenzierungsprinzip betritt man eine schiefe Ebene. Wo soll das Ende gefunden werden? Das Sondern endet erst beim Einzelunterricht. Doch selbst abgesehen davon, ebnet die neue Organisation einer weiteren Zersplitterung unseres Schulwesens die Wege und bedroht so die Verwirklichung der Idee der allgemeinen Volksschule, für die von einsichtigen Pädagogen schon lange und schwer gekämpft wird.

12. Es ist ungerecht, die Wohlfahrtseinrichtungen vor allem auf die Förderklassen auszudehnen, da so unter Umständen faule Schüler auf Kosten tüchtiger unterstützt werden.

13. Das Mannheimer System treibt einen trennenden Keil zwischen die Schüler derselben Anstalt und leistet so der Gliederung des Volkes in soziale Kasten Vorschub, indem es neue Begabungskasten schafft. In den Wiederholungsklassen werden die Armenschulen wieder ihre Auferstehung feiern. Die Eltern werden sich hiergegen auflehnen, zwischen Schule und Haus wird Zwietracht entstehen. Die pädagogischen Vorteile sind ungewiß und können die sozialen Nachteile nicht aufwiegen.

14. Das Mannheimer System nimmt den schwächeren Schülern die Möglichkeit der Förderung durch die tüchtigeren Kameraden, beraubt also den Lehrer eines kräftigen Bundesgenossen bei seiner Arbeit.

15. Die Besserbegabten werden der Überbürdung ausgeliefert; die Scheidung ist also unhygienisch. Auch werden die Fähigeren zum Hochmut und zur falschen Bewertung des Wissens verleitet, und das ist sittlich bedenklich.

16. Das Argument, es sei unmöglich, ungleich begabte Kinder durch denselben Unterricht gleichmäßig zu fördern, sei richtig; das will und soll aber auch

der Unterricht nicht. Lehrplan und Methode sind so zu gestalten, daß sich jedes Kind in seiner Weise an dem Unterricht beteiligen und seine Kräfte entwickeln kann. Erziehung gleicher Leistungen in der Schule führt zur Uniformität, nicht zur Pflege der Individualität.

17. Es ist ein Unrecht, ein Manko an mechanischen Fertigkeiten (Rechnen, Lesen, Rechtschreibung) zu einem Mangel an Intelligenz, an Bildungsfähigkeit zu stempeln und diesem Moment bei der Scheidung der Schüler ein besonderes Gewicht beizumessen. So wird dem Intellektualismus Vorschub geleistet.

18. Der Vergleich mit der Hilfsschule trifft nicht zu. Ihre Schüler sind geistig nicht normal, sondern mit einem geistigen Defekt behaftet, ihnen muß daher auch eine besondere ärztliche Behandlung zu teil werden.

19. Das System der Sonderklassen trägt in hohem Maße dazu bei, die Einzelschule als selbständigen Organismus zu zerstören und das gesamte Schulwesen eines Ortes in einer industriellen Großbetrieben nachgebildeten Form zu zentralisieren, während auf dem Gebiete des Schulwesens an einer gesunden Dezentralisation festzuhalten ist.

20. Die Wiederholungsklassen leisten dem Repetententum direkt Vorschub, denn sie täuschen über die Mittel hinweg, die der Gesundung der Schule vor allem dienen: die Umgestaltung der Lehrmethode, die Revision der überfüllten Lehrpläne, die Herbeiführung einer niedrigen Klassenfrequenz, die Fortführung der Klassen, Beseitigung der zu frühen Einschulung und Ähnliches. Die Verwirklichung dieser wichtigen Reformen wird durch das Mannheimer System wenn nicht gehindert, so doch verzögert.

So sehen wir mit denselben Gründen: psychologisch-pädagogischen, ethischen, hygienischen und sozialen, mit denen *Sickinger* seine Reform begründet, dieselbe aufs heftigste befehden. Wohl erkennen die Gegner das Verdienst *Sickingers* an, auf tatsächliche Schäden mit Energie hingewiesen und Vorschläge zu deren Beseitigung ge-

macht zu haben, aus denen man vieles lernen kann, aber das empfohlene Mittel, die neue Organisation, wird aus obigen Gründen mehr oder weniger schroff abgelehnt. Das beweisen Stimmen wie: »Die Mannheimer Reform scheint mir, wenn nicht direkt ein Rückschritt, mindestens ein Schritt zu sein, der vom geraden Wege seitab führt.« (*Pretzel.*) »Die Idee des Herrn Sickinger ist keine fortschrittliche, sondern eine rückläufige.« (*Heydner.*) »Insofern durch das Mannheimer Schulsystem dem Repetentenübel an den Leib gegangen werden soll, ist die Reform das Messer ohne Stiel, dem die Klinge fehlt.« (*Jessen.*) *Paulsen* vergleicht Dr. *Sickinger* mit einem Arzte, der, »anstatt den Kranken zu heilen, die Krankheit ruhig wuchern läßt, um recht viele Krankenhäuser bauen zu können«.

Wie sehr die Gemüter aber durch die aufgerollte Frage erregt werden, beweist der Umstand, daß die Angriffe zuzeiten recht unsachlich und persönlich werden. Das ist der Fall, wenn man die Bestrebungen *Sickingers* einen »Schwindel«, einen »Wechselbalg« nennt,[1]) oder sein System als »einen jener Sportartikel« bezeichnet, »mit welchen unsere nach außen gerichtete, an der Oberfläche irrlichterierende Pädagogik hausieren geht« (*Wigge*) und den Vertreter dieses Systems als einen »Dilettanten mit fürchterlich banausischer Auffassung der Unterrichtstätigkeit« kennzeichnet und seine Person mit der Randbemerkung glossiert: »Wenn ein ehrgeiziger, reformsüchtiger, auf dem Volksschulgebiet unerfahrener Akademiker in eine leitende Stelle im Volksschulwesen kommt, dann passieren immer schauderhafte Dinge.«[2])

Mit derlei Urteilen ist wenig gedient. Sie verbittern oder erschweren doch zum mindesten das Eingehen auf die in den gegnerischen Stimmen enthaltenen beachtenswerten Wahrheiten, lenken also die Erörterung der ernsten

[1]) *Heydner*, Das Mannheimer Schulsystem (Freie Bayrische Schulzeitung, 1905, No. 1).

[2]) Ebenda, S. 5, Fußnote.

Angelegenheit in falsche Bahnen. Und das liegt nicht im Interesse der Sache.

3. Ergebnis.

Es ist von vornherein zuzugeben, daß *Sickinger* bei seiner Reform von richtigen Voraussetzungen ausgegangen ist. Schon vor Aufdeckung der Mißstände an den Mannheimer Schulen und vor Veröffentlichung der Abgangsstatistik großer Städte[1]) war es ein offenes Geheimnis, daß die Zahl der nicht von der obersten Stufe entlassenen Schüler eine unverhältnismäßig große ist und in keinem rechten Verhältnis zu der aufgewandten Mühe und den Kosten steht. Ebenso bedarf es keines besonderen Beweises, daß wir es in der Volksschule mit sehr verschiedenartig begabten Schülern zu tun haben, die in Bezug auf ihre Befähigung, das ihnen gesteckte Ziel zu erreichen, weit auseinander gehen und daß infolge dieser Verschiedenartigkeit viele von ihnen das Ziel nie erreichen. Daß daraus dem Einzelnen sowohl als auch der Gesamtheit große Nachteile erwachsen, ist nicht minder einleuchtend, und daher ist auch mancher Anlauf zur Beseitigung des Übelstandes genommen worden, wie, um nur eins anzuführen, die Versuche mit Abschlußklassen in Mannheim, Leipzig und Elberfeld dartun, die zum Teil mehr als 20 Jahre zurückliegen. Die Erfahrungen sind allerdings widersprechend. In Elberfeld waren sie so ungünstig, daß die Beibehaltung der Klassen trotz der Empfehlung durch die Schulinspektion seitens des Ministeriums untersagt worden ist.[2])

Es bleibt das volle Verdienst *Sickingers*, auf die gekennzeichneten Übelstände und die sich aus ihnen für alle

---

[1]) S. XI. Jahrgang des »Statist. Jahrbuchs deutscher Städte«.

[2]) *W. Breucker*, Errichtet Abschlußklassen! Neue Westdeutsche Lehrerzeitung, 1901, No. 16—18. Das Verbot spricht ein Ministerial-Erlaß vom 27. Oktober 1892 aus; die Abschlußklassen werden aus psychologischen, erziehlichen und sozialen Gründen und auf Grund der Erfahrung verworfen.

beteiligten Faktoren ergebenden Pflichten und Aufgaben erneut mit anerkennenswerter Offenheit hingewiesen zu haben. Nicht minder ist anzuerkennen, daß er den Mut gehabt hat, neue Wege zu beschreiten und durchgreifende Mittel anzuwenden, die zur Lösung dieser Aufgaben führen sollen. Auch die Hauptforderung, die sich *Sickinger* aus den erkannten Übelständen ergab, die weit größere Beachtung der Schülerindividualität, die jedes Kind seiner Eigenart entsprechend fördern will, ist alt und ihr muß ohne Vorbehalt zugestimmt werden. Aber welches sind die Mittel, die »eine sorgfältige Berücksichtigung des Einzelindividuums verbürgen« (2. These), die jedem Kinde zur vollen Entfaltung seiner Fähigkeiten und Kräfte Gelegenheit geben? Hier beginnen die Schwierigkeiten.

Wir sahen, daß *Sickinger* — nicht zur Milderung, sondern zur Hebung der Mißstände, zur Lösung der schwerwiegenden Frage — eine neue Gliederung des Schulorganismus fordert (Denkschrift, S. 49 und 51). Alle anderen Mittel treten diesem gegenüber zurück, werden als sekundär behandelt. Nur die Scheidung der Intelligenzen, die Bildung von Fähigkeitsklassen führt zum Ziel. Erschwerend für die Beurteilung dieser Sonderung der Schülerindividuen nach ihrer Begabung ist der große Unterschied zwischen der ursprünglichen Idee *Sickingers* und ihrer heutigen Gestaltung (Teil I, 2 dieser Abhandlung). Was soll beurteilt werden, die Theorie oder die Praxis? Verschiedene Gegner haben sich den Vorhalt zugezogen, daß sie die heutige Organisation nicht kennen, ihr auf Grund der ersten Darlegungen *Sickingers* erfolgtes abfälliges Urteil darum ein ungerechtfertigtes sei. Demgegenüber muß betont werden, daß zwischen der ursprünglichen Idee der Denkschrift und der theoretischen Anschauung *Sickingers* von heute, wie sie deutlich in dem in Nürnberg (1904) gehaltenen Vortrag und in den dort angenommenen Thesen zu Tage tritt, kein prinzipieller Unterschied besteht; die Ab-

weichung bezieht sich nur auf die Praxis. Wenn diese statt der Absonderung und Zusammenfassung der »schwächeren Schüler« (Denkschrift)[1]) einfach alle Repetenten ohne jede Rücksicht auf ihre besonderen Fähigkeiten und ihre Eigenart zu Sonderklassen zusammenfaßt, so ist der ursprüngliche Boden verlassen. Denn jene Gliederung soll auf Grund der »physiologischen, psychologischen und sozialen Bedingtheiten« des Individuums (Vortrag, S. 22), diese Ausscheidung aber in erster Linie auf Grund ungenügender Leistungen im Rechnen und der deutschen Sprache, nur in vereinzelten Fällen wegen vorübergehender Krankheit oder anderer Störungen erfolgen. Es ist unschwer zu verstehen, daß zu jener Scheidung eine sehr hoch entwickelte Einsicht in die »Psychologie der differenzierten Menschenseele«, auf der sich der Schulkörper aufbauen soll, gehört, während es sich hier nur um eine gewissenhafte Bewertung der Leistungen der Schüler in hergebrachter Weise handelt. Es unterliegt keinem Zweifel, daß einseitig begabte, oder flüchtige und faule Schüler, die »bei der jetzigen Ordnung« einen nicht unwesentlichen Teil der Repetenten bilden, nicht selten zu den gut begabten Schülern gehören. Deckte sich bei Stadtschulrat *Sickinger* die ursprüngliche Theorie tatsächlich mit der heutigen Praxis, dann bedurfte es keiner eingehenden psychologischen Beweisführung, dann konnte aus praktischen Rücksichten einfach die Forderung aufgestellt werden, daß für alle Repetenten ein besonderer Bildungsweg vorzusehen sei. Damit fällt aber die Idee der Differenzierung großer Schulkörper nach der Begabung der Schüler, mit ihr aber auch die Annahme, es bedeute die Einrichtung der Sonderklassen die Lösung der komplizierten Frage.

---

[1]) Im 2. Bericht vom Jahre 1899 werden sie als die »unter mittelmäßig leistungsfähigen«, im Vortrag von 1904 als die »unter Mittel leistungsfähigen«, also fast wörtlich übereinstimmend, bezeichnet.

Dieser Widerspruch zwischen Theorie und Praxis, der schon in dem Satze der Denkschrift angedeutet erscheint: »Als der zuverlässigste Maßstab für die Leistungsfähigkeit sind die tatsächlichen Leistungen anzusehen«, zeigt die ganze Schwierigkeit der Frage, in ihm liegt zugleich die Schwäche des Systems. Die Leistungen können nur dann einen gerechten Maßstab für die Fähigkeiten der Schüler abgeben, wenn die Bedingungen, unter welchen sie zu stande kommen, mit Rücksicht auf die Eigenart der Schüler die denkbar günstigsten sind. Derselbe Schüler, der bei zu hoch gespannten Unterrichtszielen, bei überfüllten Klassen, bei stetem Wechsel der Lehrer, bei einer unpsychologischen Lehrweise wenig oder gar nichts leistet, ist dessenungeachtet unter günstigen Schulverhältnissen sehr wohl fähig, weit mehr zu leisten. Das erste mußte darum sein, die schon vorhandenen, für alle Schüler ungünstigen Bedingungen zu beseitigen.

Die Forderung der strengen Sonderung der Schülermassen nach ihrer Begabung ist, wenn sie gerecht sein soll, in der Praxis kaum durchführbar. *Sickinger* hat als Realpolitiker den Gegnern des Gedankens nachgegeben, das Erreichbare für das Ungewisse genommen und die Sonderklassen für Repetenten eingerichtet. Vielleicht hofft er im stillen, daß, wenn erst die Idee mehr Boden gefaßt hat, eine feinere Differenzierung innerhalb der Schulorganismen folgen wird. Ich bezweifle das wegen der Schwierigkeiten, die in der Natur der Sache liegen.

Wenn heute, nach 20 Jahren der Hilfsschulbewegung, trotz des eifrigen Bemühens der physiologischen Psychologie, der Psychiatrie und der experimentellen Didaktik eine Sonderung der krankhaft schwach begabten von den »normal« begabten Schülern, die auf Wissenschaftlichkeit Anspruch erheben darf, noch eine sehr schwierige ist, wie will man innerhalb der geistig gesunden Kinder eine gerechte Differenzierung vornehmen. Die Leistungen, be-

sonders im Rechnen, genügen als Maßstab nicht. Männer wie *Schopenhauer*, *E. von Hartmann* haben dem Rechnen als Intelligenzmesser die Berechtigung abgesprochen. Wer in der Praxis steht, hat häufig Gelegenheit, die Wahrheit dieser Ansicht bei den Kindern bestätigt zu finden. Es müßte darum unsere ganze Sorge darauf gerichtet sein, zunächst die Sondererziehung der Schüler zu studieren und zu betreiben, die die wirklichen Sorgenkinder der Schule sind, das sind die »Debilen«, die geistigen Minderwertigkeiten.[1]) Ihrer gibt es verhältnismäßig weit mehr, als wir in der Hilfsschule Mannheims (0,6 %) finden.

Der neueste Erlaß des preußischen Unterrichtsministers über das Hilfsschulwesen (vom 2. Januar 1905) nimmt etwa 1 % solcher Kinder an, läßt die Frage aber als unentschieden noch offen. Prof. *Ziehen*, gewiß eine Autorität auf diesem Gebiet, rechnet schon auf etwa 150 Vollsinnige in Deutschland je einen Schwachsinnigen, von denen die Debilen weitaus die zahlreichsten sind. In manchen Gegenden steigert sich nach seinem Urteil der Prozentsatz erheblich.[2]) In 14 Kantonen der Schweiz wurden im Jahre 1899 nicht weniger als 15,2 % mit Gebrechen behafteter schulpflichtiger Kinder gezählt; über 3 % zeigten geistige und moralische Defekte, etwa 4 % Hör- und Sprachfehler.[3]) Gelänge es, hier eine zuverlässige Grundlage für die Feststellung und Behandlung der krankhaft veranlagten Kinder zu gewinnen, so wäre viel geholfen. Man wird indes auch jetzt schon dem Satze des oben genannten Ministerial-Erlasses zustimmen: »Es kommt zunächst darauf an, alle Kinder, die in der Hilfsschule besser aufgehoben sind als in der allgemeinen Volksschule, in der ersteren unterzubringen.« Daß die

---

[1]) Vgl. die Mahnung *Strümpells* am Schlusse seiner Abhandlung »Die Verschiedenheiten der Kindernaturen«. Leipzig, 1894.

[2]) S. den Artikel »Schwachsinn« in *Rein*, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.

[3]) *Bösbauer* usw., Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge. Wien, 1905.

Mannheimer Reform nach dieser Richtung hin anregend wirkt, haben wir gesehen.

Ob die Verwirklichung der Idee von Fähigkeitsklassen in der Mannheimer Form das Richtige ist, muß die Erfahrung lehren. Nach meinem Urteil ist weder die schroffe Ablehnung, noch die Überschätzung, welche das Mannheimer System als Fortsetzung und Vollendung des Werkes Pestalozzis darstellen möchte, berechtigt. Ich bin der Überzeugung, daß den Repetenten eine Vereinigung zu Wiederholungs- und Abschlußklassen unter den heutigen Verhältnissen dienlicher ist, als das Verbleiben in den Normalklassen. Meine Beobachtungen in den Mannheimer Sonderklassen haben mich in dem Urteil bestärkt. Ich pflichte daher denen bei, die die Mannheimer Schulorganisation eines praktischen Versuches für wert halten.[1]) Nur müßten dabei verschiedene Erwägungen angestellt werden, die den inneren Betrieb des Schulwesens betreffen, zunächst die Gestaltung der Lehrpläne.

Wer die Darstellung (I. Teil) genau verfolgt hat, wird erwartet haben, daß die Reform in Mannheim zunächst bei einer gründlichen Änderung des Lehrplans einsetzen wird. Die Statistik ergab, daß nach der Herabminderung der Ziele im Rechnen und der Formenlehre im Jahre 1887 die Prozentzahl der aus der obersten Klasse entlassenen Knaben von 17,52 % auf 29,20 % gestiegen ist, während bei den Mädchen, deren Lehrplan keine Änderung erfahren hat, die Steigerung nur 2 % beträgt. Der Lehrplan verschuldet es, daß in Mannheim die zuziehenden Schüler nicht ihrem Alter entsprechend aufgenommen werden können, wie in Karlsruhe. Von den 12 Städten Badens hat neben Mannheim nur Heidelberg noch entsprechend hohe Rechenziele, und dementsprechend neben Mannheim auch die schlechteste Promotionsstatistik u. s. f.

---

[1]) *G. Bauer*, Zum Mannheimer Sonderklassensystem. (Pädagog. Warte, Heft vom 1. April 1904.) — Dr. *B. Maennel*, Zur Frage der Schulorganisation im allgemeinen und zur Mannheimer Schulorganisation im besonderen. (Pädagog. Warte, Heft vom 15. Okt. 1904.)

Müßte da nicht der erste Schritt in Mannheim eine gründliche Revision der Lehrpläne sein? Die Behandlung der Lehrplanfrage ist eine sehr schwache Stelle im Mannheimer Schulwesen. Den Lehrplänen liegt nichts so fern, als eine bestimmte Lehrplantheorie. Von der großen Bewegung, die auf diesem Gebiete die Namen Herbart, Ziller, Dörpfeld, Rein u. a. kennzeichnen, ist der Mannheimer Lehrplan wenig berührt worden. Wenn der Religionslehrplan der Sonderklassen von der Schulbehörde besonderes Lob erntet, weil sich Spruch und Lied um die biblische Geschichte als Mittelpunkt gruppieren, was in den Normalklassen nicht der Fall ist, wenn im deutschen Unterricht auf jeder Stufe der »theoretische Sprachunterricht« der an den Lesestücken zu gewinnenden Anschauung vorangeht, wenn der geographische Lehrplan keinerlei Rücksicht auf den geschichtlichen nimmt, wenn für den Geschichtsunterricht des 8. Schuljahres neben einer Wiederholung der deutschen Geschichte als neuer Stoff »das Wichtigste aus der Geschichte der Griechen und Römer im Anschluß an den III. Teil des Lesebuches (nur lesen und besprechen!)« vorgeschrieben ist, wenn das Zeichnen nur nach »amtlichen Vorlagen« erfolgt, so dürften schon diese Angaben das Gesagte beweisen. Hier mußte die Reformarbeit einsetzen. Ob die für 1906 erwartete Änderung des staatlichen Normallehrplanes eine wesentliche Besserung bringen wird, muß abgewartet werden. Aber auch ohne Rücksicht auf diese mußte Mannheim den Lehrplan einer gründlichen Revision unterziehen, wie das bis jetzt nur im Rechnen geschehen ist.

Aber auch um die Lehrpläne der Sonderklassen ist es nur scheinbar besser bestellt. Die Stunden- und Stoffpläne der 1.—4. Normalklasse werden auf die 1.—4. Wiederholungsklassen einfach übertragen, die Ziele also um ein Jahr verschoben. Der Lehrplan der Abschlußklassen soll »das Wesentlichste« aus dem Stoff der vier oberen Klassen enthalten, sich also mehr nach Quantität als Qualität von letzterem unterscheiden. Die Lehrer haben die Befugnis,

sich auf das Wesentlichste zu beschränken. Aber nach welchen Grundsätzen? Sollen Rücksichten auf die Eigenart der Schüler, auf das praktische Leben, auf den »regelrechten Abschluß« maßgebend sein? Worin besteht dieser regelrechte Abschluß, der auch der »planvolle«, »normale«, »schulmäßige« Abschluß genannt wird? Eine allgemeine Weisung, daß der Lehrplan der Abschlußklassen [1]) gleich sei dem der Hauptklassen »mit gut scheinenden Modifikationen« genügt um so weniger, als der Normallehrplan selbst mit großen Schwächen behaftet ist. [2]) So kann es dann vorkommen, daß neben verhältnismäßig guten Arbeitsplänen auch recht schwache zu finden sind. So wird beispielsweise in einer I. Wiederholungsklasse die »Geburt Christi« ganz richtig kurz vor Weihnachten, in der Parallelklasse aber schon im Mai unterrichtlich behandelt, während im Dezember Tod und Auferstehung Jesu die Gemüter der Kleinen bewegen, ein Stoff, der sechsmal während desselben Jahres wiederkehrt. Die Fortführung des Zahlenraumes von 1000 bis 100000 in einer IV. Wiederholungsklasse innerhalb einer Unterrichtsstunde weicht von der an »normale« Schüler gestellten Anforderungen kaum ab. Auch die Tatsache, daß die wegen ihrer schwachen Fähigkeiten abgesonderten Kinder der I. Wiederholungsklasse 19 $^1/_2$ Wochenstunden haben, von denen 15 $^1/_2$ auf Rechnen und die deutschen Fächer entfallen, wird sich mit psychologischen Gründen nicht stützen lassen; ist es doch schon mit Bezug auf das 1. Schuljahr der »Normalen« nicht gut möglich.

Das ist auch eine auffallende und nicht zu billigende

---

[1]) *Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb, S. 148: Entwurf zu einem Lehrplan der Abschlußklassen.

[2]) Die Erfahrung bestätigt das, wie ein kurzer Aufsatz von *M. Liermann*-Mannheim, Ein Jahr in einer V. Abschlußklasse (Neue badische Schulzeitung vom 4. März 1905) beweist. Die dort angeführten »Gesichtspunkte« gelten samt und sonders auch für Normalklassen; einen besonderen, der Eigenart der Schüler angepaßten Charakter lassen sie nicht erkennen.

Erscheinung bei dem Mannheimer System, daß dem ersten Unterricht zu wenig Beachtung geschenkt wird. Die kombinierten Klassen der Mittelstufe wurden aufgehoben, die des ersten Schuljahres nicht. Nach Dr. *Sickingers* Auffassung können Lehrer, die zur Führung einer Mittel- oder Oberklasse nicht mehr in wünschenswertem Maße befähigt sind, in den Elementarklassen noch Befriedigendes leisten. (Denkschrift 32.) Er fordert für die Mittel- und Oberstufe eine Herabsetzung der Klassenfrequenz auf 40, für die Unterstufe auf 45 Schüler. Das ist eine starke Verkennung der Bedeutung des grundlegenden Unterrichtes. Was hier an geistiger Entfaltung versäumt wird, ist in den seltensten Fällen gut zu machen. Die Elementarklassen liefern die meisten Sitzenbleiber. Hier muß vor allem Wandel geschaffen werden, darauf hat *Trüper* schon im Jahre 1899 mit Nachdruck hingewiesen.[1]) Selbst über den Zeitpunkt der Aufnahme in die Schule bestehen heutzutage kaum glaubliche Abweichungen.

Sehr der Überlegung bedarf es auch, ob der successive Abteilungsunterricht, der unter Umständen seine Berechtigung haben mag, zur Forcierung der kindlichen Kräfte benutzt werden darf. (S. S. 14.) Das geschieht bei dem Bestreben, möglichst viele Kinder aus den Wiederholungsklassen wieder zu ihren Altersgenossen zurückzuführen. Werden Kinder, die zu Ostern ungenügende Kenntnisse im Rechnen aufwiesen, bis zum Herbst so gefördert, daß sie in dieser Zeit eine Stoffmenge von $1\frac{1}{2}$ Jahren bewältigen, so ist das geistiger Drill, der mit dem verständnisvollen Eingehen auf die Eigenart des Kindes, mit der »weitgehenden Individualisierung des differenzierten Schülermaterials« wenig zu tun hat. Dieses forcierte »Nachbringen« der Kinder muß man dem Privat-

---

[1]) *J. Trüper*, Eine Bankerotterklärung des Schulkasernentums. Evangelisches Schulblatt, 1879. Heft 11. — Siehe auch ***, Mannheim im Zeichen der Schulorganisation. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, 1902. Oktoberheft.

unterricht des elterlichen Hauses überlassen. Es ist schwer verständlich, daß es von ärztlicher Seite gutgeheißen wird.[1]) Wohl besticht es den Nichtfachmann, zu billigen ist es aber nicht, da es nicht der Eigenart des Kindes, sondern nur dem Lernstoff gerecht wird.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß mit der äußeren Organisation in Mannheim die innere Ausgestaltung des Schulwesens nicht gleichen Schritt hält. Sie kann es nicht, weil sie viel mehr Zeit und Erwägungen erfordert, als jene. Denn zu ihr gehört nicht in letzter Linie auch eine psychologische Unterrichtsmethode, die wieder weiter hinweist einerseits auf die Lehrervorbildung, andrerseits auf die Leitung der Schule, auf eine gesunde Dezentralisation, die es dem einzelnen Schulleiter ermöglicht, sich nicht nur eingehend mit den inneren Angelegenheiten zu befassen, sondern auch dauernde Berührung mit der Praxis zu behalten und in den Unterricht sachlich helfend und fördernd einzugreifen. Doch berühren diese Fragen schon das Gebiet der Schulverwaltung und können hier nicht erörtert werden.

Mitunter löste das Lesen der Gegenschriften bei mir das Gefühl aus, daß die scharfe Opposition zum Teil infolge der stark betriebenen Propaganda für die Ideen *Sickingers* und die nicht selten hervorgetretenen Übertreibungen und überspannten Erwartungen, die an die Reform geknüpft werden, entstanden ist. Mag dem sein, wie ihm wolle, den Eindruck gewinnt man bei ruhiger Beurteilung der Sachlage, daß *Sickinger* mit Ernst und bestem Wollen an die schwierige Frage herangetreten ist und mit weitem Blick ihre Bedeutung erfaßt hat. Werden die begonnenen Reformen Dr. *Sickingers* auch noch manche Wandlung erfahren, einen bedeutsamen Erfolg haben sie unzweifelhaft jetzt schon aufzuweisen, den ein Wort von *Herbart* treffend kennzeichnet: »Es muß alles, was mit Überspannung und Schwärmerei verkündigt und betrieben

[1]) S. Dr. med. *Moses*, Das Sonderklassensystem usw., S. 59.

wird, notwendig sinken; es hat seine Wirkung getan, nachdem es die Schlaffheit und Trägheit, welcher es zuerst entgegentrat, in Tätigkeit und Sorgfalt umgewandelt hat.«

Versuche ich zum Schlusse — wie es dem Zwecke dieser Arbeit entspricht — die Hauptergebnisse der Beurteilung in kurze Sätze zu fassen, so wären es etwa folgende:

1. Dem Verlangen nach einer möglichst weitgehenden individuellen Behandlung der Schüler zum Zwecke einer kräftigen körperlich-geistigen Entfaltung ihrer Anlagen ist prinzipiell zuzustimmen. Dasselbe gilt von dem Urteil, daß das bisher in nicht zureichendem Maße geschehen ist und mit zu der allgemein verbreiteten Repetentennot beigetragen hat.

2. Letztere ist von so verschiedenen Faktoren abhängig, daß ihr durch bloße organisatorische Maßnahmen, wie durch die Differenzierung der Schüler nach ihren Fähigkeiten, beziehungsweise Leistungen, nicht abgeholfen werden kann.

3. Diese Differenzierung ist nach dem heutigen Stande der pädagogischen Wissenschaft, wenn sie mit einiger Sicherheit und Gerechtigkeit gehandhabt werden soll, nur insoweit möglich, als man die krankhaft schwach begabten Kinder von den anderen abgesondert unterrichtet und erzieht. Die Frage des Hilfsschulwesens ist darum vor allem allseitig und gründlich zu erörtern und die sich ergebenden Forderungen, zu denen u. a. die Anstellung von Schulärzten gehört, sind möglichst bald zu verwirklichen.

4. Einer weiteren Scheidung der Schüler nach ihren Fähigkeiten müssen verschiedene Maßnahmen der äußeren Organisation und der inneren Ausgestaltung des Schulbetriebes vorausgehen.

5. Zu ersteren sind zu rechnen: a) die Verschiebung des Schulbeginns mindestens bis zum vollendeten 6. Lebensjahr; b) eine wesentliche Herabsetzung der Höchstzahl

der Klassenbestände, besonders in den Elementarklassen; c) die Durchführung der Klassen nach Altersstufen; d) eine genauere Regelung des Wechsels zwischen Ermüdung und Erholung, überhaupt der Einrichtungen für die körperliche Pflege, wie Turnen, Spiel, Schulreisen.

6. Die innere Ausgestaltung des Schulbetriebes bezieht sich vor allem auf eine gründliche Revision der Lehrpläne, wobei der Unterricht des ersten Schuljahres eine wesentliche Umwandlung in der Richtung zu erfahren hätte, daß nicht den Forderungen des praktischen Lebens, sondern dem Wesen und den Bedürfnissen des kindlichen Geistes in erster Linie Rechnung zu tragen ist. Die Handhabung dieses Lehrplanes setzt aber unbedingt eine psychologische Lehrweise voraus.

7. Würde trotz alledem — bisher liegen darüber keine Erfahrungen vor — noch ein nennenswerter Teil die gesteckten Ziele nicht erreichen, dann müßte mit gutem Recht eine weitere Differenzierung eintreten.

8. Ist die Zahl der Repetenten gering, dann werden sie — eine psychologische Methode vorausgesetzt — ohne nennenswerten Schaden die Klasse wiederholen können.

9. Ob — bei größerer Zahl — durch Sammlung der Repetenten in besondere Klassen oder durch andere Vorkehrungen den sich etwa noch zeigenden Übelständen abzuhelfen ist, wird am besten nach örtlichen Verhältnissen zu entscheiden sein. Die mit Wiederholungs- und Abschlußklassen angestellten Versuche werden dafür willkommene Erfahrungen liefern. Ist ihre allgemeine Einführung aus oben genannten Gründen auch nicht zu empfehlen, so kann in ihnen eine Gefährdung des Schulwesens, besonders auch der Einheitsschule, nicht erblickt und einer schroffen Ablehnung der ganzen Reform nicht zugestimmt werden.

10. Die Frage, wie die besonders gut begabten Kinder zu fördern sind, erledigt sich bei den Knaben im allgemeinen durch den Übergang der fähigeren Schüler auf höhere Schulen. Die wenigen noch verbleibenden guten

Schüler von ihren Altersgenossen zu scheiden empfiehlt sich aus Gründen der Miterziehung nicht. Besonderer Überlegungen bedarf diese Frage dagegen mit Rücksicht auf die Mädchenbildung.

Literatur.

Anmerkung. Die vollständigen Titel der bereits genannten Schriften sind in den Fußnoten nachzulesen. Im übrigen sei noch einmal auf das bisher erschienene ausführlichste Literatur-Verzeichnis in *Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb usw. S. 161 ff. hingewiesen.

a) Schriften Dr. Sickingers:

Dr. *A. Sickinger*, Organisation großer Volksschulkörper usw. Vortrag, gehalten in Nürnberg (1904).

Dr. *A. Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb in großen Volksschulkörpern usw. (1904), enthält alle anderen in der Abhandlung genannten Arbeiten Dr. Sickingers, auch Auszüge aus den Jahresberichten 1901/2 bis 1904/5.

b) Stimmen für das Mannheimer System, bezw. die Grundidee desselben.

J. Trüper, Eine Bankerotterklärung . . . (1899.)

W. Breucker, Errichtet Abschlußklassen! (1901.)

E. Hahn, Mittel und Wege, auch schwächer befähigte Kinder zur Erreichung des Zieles der einfachen Volksschule in den Hauptfächern zu bringen. — Sächsische Schulzeitung, 1901, No. 22—26.

* * * Mannheim im Zeichen der Schulorganisation. (1902.)

M. Wagner, Aus dem Mannheimer Schulbericht. — Noch etwas Statistik usw. Leipziger Lehrerzeitung, 1903.

M. Lutz, Schulorganisatorisches aus Mannheim. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1903/4. No. 5.

O. Mayer, Eine zeitgemäße Organisation . . . Pädagogisch-psychologische Studien, 1903. No. 10/12.

M. Enderlin, Die Neuorganisation der Volksschule in Mannheim. Deutsche Schule, 1904. Heft 1 und 2.

E. Steinert, Einige Anregungen usw. — Bericht über die Organisation der Mannheimer Volksschulen. (1904.)

Dr. med. *J. Moses*, Das Sonderklassensystem . . . (1904.)

G. Bauer. Zum Mannheimer Sonderklassensystem. (1904.)

Dr. *B. Maennel*, Zur Frage der Schulorganisation. (1904.)

P. Noack, Scheidung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit. Pädagogische Zeitung, 1904. No. 44.

Ph. Klenk, Die Mannheimer Schulorganisation. Schulbote für Hessen, 1904. No. 23.
P. Gründer, Ein Vorschlag zur Verwendung der »Mannheimer Schulorganisation« . . . (1905.)
M. Liermann, Ein Jahr in einer V. Abschlußklasse. (1905.)

c) Stimmen gegen das Mannheimer System.

M. Rödel, Zur Frage der Organisation . . . (1900.)
H. Junge, Soll unsere Volksschule sich von Kl. III an in zwei Zweige von verschiedenen Zielen gliedern? Pädag. Reform, 1902. No. 47.
O. Lippold, Eine Sitzenbleiberstatistik . . . (1903.)
R. Giger, Zur Errichtung von Fähigkeitsklassen. (1903.)
— —, Jahresbericht des Charlottenburger Lehrer-Vereins. (1902/3.)
Dr. *W. A. Lay*, Unser Schulunterricht im Lichte der Hygiene, und in verschiedenen Kapiteln der »Experimentellen Didaktik«. Wiesbaden, O. Nemnich, 1904.
G. Heydner, Die Scheidung der Schüler . . . (1904.)
W. Paulsen, Schulstreit in Zürich. (1903.) — Die Ursachen der Mißerfolge . . . (1904.) — Individuelle Erziehung und die Mannheimer Schulbewegung. (1904.)
J., Das Mannheimer Schulsystem. (1904.)
C. L. A. Pretzel, Gegen die Mannheimer Schulorganisation. (1904.)
H. Wigge, Das Mannheimer Schulsystem. (1904.)

Schüler von ihren Altersgenossen zu scheiden empfiehlt sich aus Gründen der Miterziehung nicht. Besonderer Überlegungen bedarf diese Frage dagegen mit Rücksicht auf die Mädchenbildung.

Literatur.

Anmerkung. Die vollständigen Titel der bereits genannten Schriften sind in den Fußnoten nachzulesen. Im übrigen sei noch einmal auf das bisher erschienene ausführlichste Literatur-Verzeichnis in *Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb usw. S. 161 ff. hingewiesen.

a) Schriften Dr. Sickingers:

Dr. *A. Sickinger*, Organisation großer Volksschulkörper usw. Vortrag, gehalten in Nürnberg (1904).

Dr. *A. Sickinger*, Der Unterrichtsbetrieb in großen Volksschulkörpern usw. (1904), enthält alle anderen in der Abhandlung genannten Arbeiten Dr. Sickingers, auch Auszüge aus den Jahresberichten 1901/2 bis 1904/5.

b) Stimmen für das Mannheimer System, bezw. die Grundidee desselben.

J. Trüper, Eine Bankerotterklärung . . . (1899.)

W. Breucker, Errichtet Abschlußklassen! (1901.)

E. Hahn, Mittel und Wege, auch schwächer befähigte Kinder zur Erreichung des Zieles der einfachen Volksschule in den Hauptfächern zu bringen. — Sächsische Schulzeitung, 1901, No. 22—26.

* * * Mannheim im Zeichen der Schulorganisation. (1902.)

M. Wagner, Aus dem Mannheimer Schulbericht. — Noch etwas Statistik usw. Leipziger Lehrerzeitung, 1903.

M. Lutz, Schulorganisatorisches aus Mannheim. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1903/4. No. 5.

O. Mayer, Eine zeitgemäße Organisation . . . Pädagogisch-psychologische Studien, 1903. No. 10/12.

M. Enderlin, Die Neuorganisation der Volksschule in Mannheim. Deutsche Schule, 1904. Heft 1 und 2.

E. Steinert, Einige Anregungen usw. — Bericht über die Organisation der Mannheimer Volksschulen. (1904.)

Dr. med. *J. Moses*, Das Sonderklassensystem . . . (1904.)

G. Bauer. Zum Mannheimer Sonderklassensystem. (1904.)

Dr. *B. Maennel*, Zur Frage der Schulorganisation. (1904.)

P. Noack, Scheidung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit. Pädagogische Zeitung, 1904. No. 44.

dargestellt ist. Diese Tatsache wird durch zwei Gründe gerechtfertigt: 1. Es ist so viel über das Mannheimer Schulsystem geschrieben worden, daß ich unmöglich jemand zumuten konnte, allen den zum Teil wichtigen Äußerungen nachzugehen, welche sich in selbständigen Schriften und zahlreichen Zeitschriften zerstreut vorfinden. Diese Literatur wird ergänzt durch die neueste Schrift von Sickinger: »Mehr Licht und Wärme den Sorgenkindern unserer Volksschule. Ein Vermächtnis Heinrich Pestalozzis.« 2. Die Augenzeugen sind eigentlich auf Einzelheiten nicht eingegangen; darum habe ich den 1. Teil etwas umfangreicher ausgestaltet und konnte mich im 2. Teile auf das Notwendigste beschränken.

Dir. Scholz verliest hierauf den ersten Leitsatz. Siehe S. 54.

Bürgerschullehrer Polz-Weimar meint, man könne den 2. Satz der 1. These: »Dasselbe gilt etc.« nicht in dieser Fassung annehmen, da die Repetentennot nicht so allgemein sei, wie der Referent behauptet. Er weist aus den Verhältnissen der I. Bürgerschule in Weimar nach, daß nur ein geringer Prozentsatz der Schüler das Ziel nicht erreicht. Er möchte deshalb den 2. Satz ergänzt wissen durch den Zusatz »in den großen Schulkörpern« zwischen »Repetentennot« und »beigetragen hat«.

Dir. Scholz ist mit Herrn Polz insofern nicht einverstanden, als die I. Bürgerschule in Weimar nur einen Teil aller Volksschüler umfasse und schon eine Art Auslese bedeute, der Referent unter »Volksschule« dagegen im Sinne Sickingers die Gesamtschülerzahl einer Gemeinde verstanden habe.

Der Vorsitzende bittet um statistische Angaben über die Repetentennot in Thüringen. Aus seiner Erfahrung in Eisenach berichtet er, daß der Prozentsatz der Kinder, die das Ziel nicht erreichten, ein sehr großer war, so daß man sich über die kläglichen Resultate in der Fortbildungsschule nicht zu wundern brauchte. Doch kann das in den letzten Jahrzehnten anders geworden sein.

Bürgerschullehrer Bodenstein berichtet über die Repetentennot in Eisenacher Schulen. $^1/_8$ aller Kinder erreichen das Ziel des 8. Schuljahres nicht; einige werden schon aus der 4., mehr aus der 3. Klasse entlassen, etwa $^1/_5$ aller Kinder aus der 2. Klasse; nur $^2/_3$ erreichen den vollen Abschluß.

Rektor Schubert kann für Altenburg eine Abnahme der Repetentennot seit Einführung des Durchführungssystems und Verringerung der Klassenfrequenz feststellen.

Besprechung über vorstehendes Thema

in der

XIV. Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen

am 24. und 25. April 1905 zu Erfurt.

An der Besprechung beteiligten sich außer dem Referenten folgende Herren: Prof. Dr. Rein-Jena, Direktor Trüper-Jena, Dir. Dr. Reukauf-Coburg, Rektor Hofmann-Coburg, Bürgerschullehrer Polz-Weimar, Bürgerschullehrer Bodenstein-Eisenach, Rektor Schubert-Altenburg, Rektor Wölfing-Themar, Rektor Pfeifer-Weißenfels, Schulrat Sieber-Meiningen, Mittelschullehrer Zeng-Erfurt, Lehrer Geisel-Nordhausen, Rektor Dr. Männel-Halle, Rektor Troll-Schmalkalden, Rektor Volkhardt-Oldisleben, Seminarlehrer Bittorf-Hildburghausen, Lehrer Kramer-Udestedt, Verlagsbuchhändler Mann-Langensalza.

Einleitend bemerkt der Vorsitzende: Die Besucher der vorjährigen Hauptversammlung werden sich erinnern, daß in dieser beschlossen wurde, Herrn Direktor Scholz nach Mannheim zu schicken. Dieser Beschluß ist ausgeführt worden. Herr Scholz hat drei Tage in Mannheim hospitiert, hat die einschlägige Literatur gründlich sich angesehen und ist dadurch imstande, die Versammlung über das Mannheimer Schulsystem zu informieren. Ich schlage vor, sogleich in die Verhandlung über die Leitsätze des Herrn Scholz einzutreten.

Leitsatz 1.

Dir. Scholz gibt zunächst eine kurze Vorbemerkung: Es könnte bei meiner Arbeit auffallen, daß die zwei Hauptteile, Darstellung und Beurteilung, so sehr verschieden ausgefallen sind, daß der 1. Teil weit umfangreicher als der 2.

dargestellt ist. Diese Tatsache wird durch zwei Gründe gerechtfertigt: 1. Es ist so viel über das Mannheimer Schulsystem geschrieben worden, daß ich unmöglich jemand zumuten konnte, allen den zum Teil wichtigen Äußerungen nachzugehen, welche sich in selbständigen Schriften und zahlreichen Zeitschriften zerstreut vorfinden. Diese Literatur wird ergänzt durch die neueste Schrift von Sickinger: »Mehr Licht und Wärme den Sorgenkindern unserer Volksschule. Ein Vermächtnis Heinrich Pestalozzis.« 2. Die Augenzeugen sind eigentlich auf Einzelheiten nicht eingegangen; darum habe ich den 1. Teil etwas umfangreicher ausgestaltet und konnte mich im 2. Teile auf das Notwendigste beschränken.

Dir. Scholz verliest hierauf den ersten Leitsatz. Siehe S. 54.

Bürgerschullehrer Polz-Weimar meint, man könne den 2. Satz der 1. These: »Dasselbe gilt etc.« nicht in dieser Fassung annehmen, da die Repetentennot nicht so allgemein sei, wie der Referent behauptet. Er weist aus den Verhältnissen der I. Bürgerschule in Weimar nach, daß nur ein geringer Prozentsatz der Schüler das Ziel nicht erreicht. Er möchte deshalb den 2. Satz ergänzt wissen durch den Zusatz »in den großen Schulkörpern« zwischen »Repetentennot« und »beigetragen hat«.

Dir. Scholz ist mit Herrn Polz insofern nicht einverstanden, als die I. Bürgerschule in Weimar nur einen Teil aller Volksschüler umfasse und schon eine Art Auslese bedeute, der Referent unter »Volksschule« dagegen im Sinne Sickingers die Gesamtschülerzahl einer Gemeinde verstanden habe.

Der Vorsitzende bittet um statistische Angaben über die Repetentennot in Thüringen. Aus seiner Erfahrung in Eisenach berichtet er, daß der Prozentsatz der Kinder, die das Ziel nicht erreichten, ein sehr großer war, so daß man sich über die kläglichen Resultate in der Fortbildungsschule nicht zu wundern brauchte. Doch kann das in den letzten Jahrzehnten anders geworden sein.

Bürgerschullehrer Bodenstein berichtet über die Repetentennot in Eisenacher Schulen. $^1/_3$ aller Kinder erreichen das Ziel des 8. Schuljahres nicht; einige werden schon aus der 4., mehr aus der 3. Klasse entlassen, etwa $^1/_5$ aller Kinder aus der 2. Klasse; nur $^2/_3$ erreichen den vollen Abschluß.

Rektor Schubert kann für Altenburg eine Abnahme der Repetentennot seit Einführung des Durchführungssystems und Verringerung der Klassenfrequenz feststellen.

Rektor Hofmann-Coburg kann eine allgemein verbreitete Repetentennot nicht anerkennen. Wo die Vorbedingungen eines rationellen Schulbetriebes gegeben seien, könne von einer allgemeinen Repetentennot niemals die Rede sein; einzelne Repetenten werde es zwar auch da geben, aber zu einer Repetentennot könne es schlechterdings da niemals kommen. Wo allgemeine Repetentennot konstatiert werden muß, steht man vor Symptomen, die auf äußerst bedenkliche innere Schäden im Schulbetrieb schließen lassen.

Rektor Pfeifer-Weißenfels ist der Ansicht, daß die Not der »Wiederholer« bei einem guten Lehrplane und nicht zu großer Schülerzahl nicht vorhanden ist. Es kommt auf die Behandlung des Unterrichts und auf die Handhabung der Versetzung an. Es ist jedenfalls ein Mißgriff, wenn die Versetzung derart ist, daß nach einem Zeitraum von 3—4 Jahren ein Jahrgang der Kinder völlig verschwunden, d. h. zurückgeblieben ist.

Rektor Troll berichtet aus Schmalkalden, daß von 62 Schülerinnen der Elementarklasse 12 sitzen geblieben sind, also 20 %; diese können also im achtklassigen Schulsystem das Ziel nicht erreichen. Von 94 Konfirmanden sind nur 48 nie sitzen geblieben: also 50 % haben das Ziel nicht erreicht.

Mittelschullehrer Zeng bemerkt, es sei schwer, nachzuweisen, ob Repetentennot allgemein vorhanden sei oder nicht, da in der einen Schule mild, in der andern streng bei der Versetzung geprüft werde. Es komme also auf den Maßstab an, der bei der Beurteilung angewandt werde. Aber auch die Verschiedenheit der Schulsysteme erschwert die Gewinnung eines klaren Bildes über die Repetentennot. Denn beim sechs- oder siebenstufigen System erhalte auch der Schüler, der die 1. Klasse erreicht hat, keinen Abschluß in seiner Schulbildung, wenn er nur 1 Jahr in der obersten Klasse gesessen hat; darum sind für eine solche Oberklasse mehrjährige Kurse zu fordern.

Lehrer Geisel: Auch in Berlin ist die Repetentennot ziemlich groß. Das ist auch der Grund, daß dort der Wunsch rege geworden ist, von dem achtklassigen auf das siebenklassige Schulsystem zurückzugehen.

Rektor Wölfing berichtet, daß in Themar keine Repetentennot vorhanden sei. In 11 Klassen einer siebenstufigen Schule sind von 515 Kindern 17 nicht versetzt worden.

Dr. Reukauf gibt als Grund für die gegenwärtig auch in Coburg noch herrschende Repetentennot an, daß noch

vor einigen Jahren die Unterklassen 70—80 Kinder, in einzelnen Fällen sogar noch mehr gezählt hätten. Er hofft aber, daß die Repetentennot verschwinden werde. Zu Ostern sind von 2849 Kindern 129 nicht versetzt worden.

Rektor Pfeifer bemerkt, daß die verschiedenen Ergebnisse bezüglich der Repetenten sich nicht selten durch die Eigentümlichkeit der Ortsbevölkerung erklären lassen werden, daß Orte mit gewerbtätiger Bevölkerung wohl weniger günstige Ergebnisse erbringen. In allen Verhältnissen aber wird die Durchführung der Klassen die Zahl der »Wiederholer« verringern.

Schulinspektor Schulrat Sieber berichtet, daß in Meiningen bis 20 % der Schüler sitzen bleiben. In achtklassigen Schulen könnten bei den jetzigen Lehrplänen unmöglich alle Kinder die oberste Klasse erreichen, selbst wenn jeder Lehrer nach bester Methode arbeite. Er hat aber die Erfahrung gemacht, daß in Industriegegenden die Kinder geistig lebendiger sind als in anderen. Ein Schüler dürfe nach Meiningischen Bestimmungen höchstens 2 Jahre zurückbleiben.

Direktor Scholz im Schlußwort zu These 1. Der bisherige Verlauf der Besprechung hat bewiesen, daß es eine Repetentennot gibt. Wenn ich diese als »allgemein« gekennzeichnet habe, so muß ich darauf hinweisen, daß nicht nur aus Thüringen, sondern aus ganz Deutschland, ja auch aus benachbarten Kulturländern, z. B. Österreich, Dänemark und Schweden Nachrichten über die Repetentennot vorliegen. In Dänemark sitzen höchstens 35 Kinder in der Klasse, in Schweden ist der Durchschnitt 25—30 Kinder, und doch ist eine Bewegung zur Beseitigung der Repetentennot in beiden Ländern, besonders in Stockholm, stark im Gange. Von Wien habe ich dasselbe gehört. Unter Repetenten habe ich an diejenigen Schüler gedacht, welche das Ziel überhaupt nicht erreichen. Ich werde versuchen, im Laufe des nächsten Jahres statistisches Material über die Repetentennot in Thüringen zusammenzustellen und dieses den Mitteilungen beizufügen.

Leitsatz 2.

Direktor Scholz bemerkt einleitend: These 2 ist sehr wichtig: Sie ist die Antwort auf die Frage: Können organisatorische Maßnahmen der Repetentennot abhelfen?[1]) Ich füge

---

[1]) Vgl. Nachwort S. 80, Ziffer 2.

gleich hinzu, daß diese Frage nicht so zu verstehen ist, als ob der Vertreter dieser Idee, Dr. Sickinger, von den anderen Faktoren nichts wüßte oder nichts wissen wollte. Ich richte mich nur gegen die zu einseitige Betonung, gegen die einseitige rein äußerliche Scheidung der Schüler. Ursprünglich hatte er den Gedanken, die Schüler nach Fähigkeiten zu trennen. In der Theorie scheidet er gut-, mäßig- und schwachbegabte Kinder. In der Praxis scheidet er die Schüler mit »ungenügenden Leistungen«, also die Sitzenbleiber, von den »versetzungsreifen«. Das ist eine bloß organisatorische Maßnahme, aber keine Lösung der Frage.

Rektor Hofmann-Coburg ist mit Scholz einverstanden, daß durch eine bloß organisatorische Maßnahme[1]) diese Frage nicht gelöst werden könne. Die Hauptsache liege im Lehrplan und in dem Lehrverfahren. Sickingers Ansicht, daß Lehrer, die zur Führung einer Mittel- oder Oberklasse nicht mehr in wünschenswertem Maße befähigt seien, in der Elementarklasse noch Befriedigendes leisten könnten,[2]) kennzeichne deswegen zur Evidenz seinen ganzen Reformplan. Die Sache sei doch gerade umgekehrt richtig. Da wo der größte Kräfteverbrauch stattfindet und wo sich das größte Lehrgeschick notwendig macht, müssen die tüchtigsten und kräftigsten, aber nicht die verbrauchten Lehrer hingestellt werden. Und vollends in Mannheim bei der großen Anzahl von Unterrichtsstunden bei den Kleinen! Solche pädagogische Grundsätze wie der oben bezeichnete von Sickinger müßten von praktischen Schulmännern energisch zurückgewiesen werden.

Direktor Trüper: Die Hauptfrage ist hierbei, ob die Repetentennot da sein muß oder nicht. Sie muß da sein, weil die Kinder nicht gleich befähigt sind an Intelligenz und im Willensleben. Sie wird geringer sein, wo schlichte, einfache, gesunde Verhältnisse, größer, wo Fabrikverhältnisse vorherrschen, oder wo aus andern Ursachen sich eine bald mehr bald weniger degenerierte, heimatlose oder sonst intellektuell oder ethisch minderwertige Bevölkerung ansammelt, wie in den großen Städten. Wenn Sickinger diese Frage lösen wollte, so durfte er diese Verhältnisse nicht unberücksichtigt lassen und mußte auch die Lehrplanreform von diesem Gesichtspunkte aus in Angriff nehmen.

Rektor Schubert: Die äußerste Konsequenz des Sickinger-

---

[1]) Vgl. Nachwort S. 80, Ziffer 2.
[2]) Vgl. Nachwort S. 87, Ziffer 15.

schen Systems führt zu dem sozialdemokratischen Schulprogramm, daß jedes Kind die seiner Befähigung entsprechende Bildungsmöglichkeit erhalte, also jedes arme befähigte Kind die höhere Schule und auch die Universität besuchen könne. Dieses Schulprogramm ist zwar ideal gedacht, beruht aber doch auch auf einer falschen intellektualistischen Grundlage; denn nicht die Begabung allein macht für die führenden Stellen im Staate tüchtig. Aber man kann gewiß anerkennen, daß es wünschenswert ist, daß recht vielen begabten armen Kindern der Weg zur höheren Schulbildung erschlossen werde. Seite 29 der Mitteilungen No. 26[1]) sagt nun Sickinger: »Diese erweiterte Schulabteilung soll nicht eine Domäne der Bemittelten, sondern eine Schule der Befähigteren sein.« Diesem Grundsatz wird Sickinger untreu durch die Einrichtung der Vorbereitungsklassen, denn da entscheidet nicht die natürliche Befähigung der Kinder, sondern der Geldbeutel der Eltern. Wenn er nach Seite 27 der Mitteilungen das gleiche Recht auf Bildung so interpretiert, daß dieses Recht nicht in dem Anspruch auf denselben Bildungsgang, sondern in der gleichen Möglichkeit für jedes Kind besteht, daß es innerhalb der obligatorischen Schulpflicht die seiner natürlichen Leistungsfähigkeit entsprechende Ausbildung erhalte, so durfte er nicht Vorschulklassen innerhalb der Volksschule einrichten, sondern mußte für alle Kinder den gemeinsamen Unterbau bestehen lassen.

Bürgerschullehrer Polz vergleicht Dr. Sickinger mit einem Allopathen, der wohl die äußere Krankheit durch äußere Mittel zu heilen sucht, aber die inneren Krankheiten nicht erkannt hat. Der Kernpunkt in dieser Frage liege im Lehrplan, in der Durchführung der Klassen und in der Verringerung der Schülerzahl.

Rektor Troll: Sickinger scheint die Repetentennot beim Zusammenbleiben aller Schüler für unabwendbar zu halten. Wenn das zutreffend ist, so muß man Sickingers Idee gut heißen. Wenn wir heute zu der Überzeugung kommen, daß die Ursachen der Repetentennot beseitigt werden können, dann müssen wir seine Idee verwerfen. Wenn der Prozentsatz der Sitzenbleiber ein geringer ist, dann brauchen wir keine besondere Maßnahmen; denn das Ausscheiden Weniger

---

[1]) Gemeint sind die »Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen«. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

ist eine Erscheinung, die jeder Kulturkörper zeigt. Und diese Wenigen werden, wenn auch allgemeiner als jetzt, nach den Hilfsschulen abgestoßen.

Rektor Volkhardt-Oldisleben hat das eigentümliche Gefühl, als ob Sickinger zu viel Gewicht auf das Wissen lege und die Herzensbildung dabei vernachlässige.[1])

Rektor Dr. Maennel-Halle: Sickinger hat erklärt, er habe diese scheinbar äußerliche Organisation vorgenommen, um den schweren Übelständen, die durch die Repetentennot heraufbeschworen wurden und die er als drückende Last empfand, augenblicklich abzuhelfen nach dem Wort: Wer schnell hilft, hilft doppelt. Er ist sich wohl bewußt, daß seiner äußeren Organisation eine innere Reform des Lehrplans folgen muß. Aber dazu gehört Zeit. Sickinger ist durchaus nicht der pädagogische Charlatan, wie er von seinen Gegnern verschrien worden ist.

Rektor Wölfing erblickt eine Ursache der Repetentennot in der verkehrten Art der Versetzungsprüfung. Wie wird denn in vielen Schulen festgesetzt, welche Schüler sitzen bleiben oder versetzt werden? Da gibt der Lehrer der folgenden Klasse ein Diktat, korrigiert es und bestimmt nach der Anzahl der Fehler, wieviel Schüler versetzt werden können. Von diesem Stundpunkte aus hält er die in Aussicht gestellte Statistik für nicht stichhaltig.

Direktor Scholz: Aus der Besprechung geht hervor, daß man mir zustimmt in der Anschauung, daß die Frage der Repententennot nicht durch bloße organisatorische Maßnahmen gelöst werden kann. In Herrn Trüpers Ansicht, daß bei der jetzigen Organisation eine Repetentennot wegen der Verschiedenheit der psychischen Fähigkeiten der Schüler vorhanden sein müsse, liegt ein Widerspruch zu seinen Ausführungen in der Vorversammlung, nach welchen man beide Geschlechter gemeinsam unterrichten müsse, gerade weil sie geistig sehr verschieden sind. Daß Sickinger nach der Ansicht des Herrn Schubert der Verwirklichung des sozialdemokratischen Schulprogramms zusteuert, das ist eine Annahme, welche der Sache Sickingers nicht gerecht wird. Sickinger geht darauf aus, daß jedes Kind seiner Fähigkeit gemäß so viel wie möglich gefördert werden müsse und daß aus nationalökonomischen Gründen die Kräfte in einem Staate so viel wie möglich zu entfalten und zu nutzen sind.

---

[1]) Vgl. Nachwort S. 89, Ziffer 17.

Sickinger erklärt selbst seine organisatorischen Maßnahmen für Anfänge, hofft aber auf einen immer weitergehenden Ausbau. Deswegen entsprechen auch die Vorbereitungsklassen noch nicht seiner Absicht; er sieht sie nur als einen Notbehelf an und will dadurch dem Vorschulwesen entgegenarbeiten. Daß das Wissen bei Sickinger eine zu große Rolle spielt und die Gemütsbildung zurücktritt,[1]) habe ich in der Beurteilung ausgeführt. Dr. Männel stimme ich darin bei, daß Sickinger schnell helfen wollte, denn er hat Mißstände vorgefunden. Wenn man aber ein Heilmittel für seine lokalen Verhältnisse gefunden hat, dann sollte man es nicht mit solchem Nachdruck für alle andren Schulverhältnisse empfehlen, dann sollte man eine Sache, die so wenig ausgereift ist, nicht als eine nationale, ja sogar internationale betreiben. Hat man doch Mannheim in übertriebener Begeisterung als das deutsche Burgdorf, Sickinger als den Vollender des Werkes Pestalozzis bezeichnet. Dann liegt allerdings die Gefahr nahe, daß andere wichtige innere organisatorische Fragen zurückgestellt werden, wenn das bisher Geleistete schon so vollkommen ist.

Dr. Maennel nimmt Sickinger in Schutz gegen unberechtigte persönliche Angriffe in der pädagogischen Presse.

Der Vorsitzende: Das persönliche Moment können wir in unserer Frage ausscheiden. Ich mache aufmerksam auf das, was diese Organisation erst recht lebensfähig macht, daß jedes Kind seiner Fähigkeit nach die beste Bildungsmöglichkeit erhält, damit immer frische Kräfte von unten in die führenden Schichten hineinwachsen. Das ist dadurch zu erstreben, daß man wie in Nordamerika die Grenzen zwischen den einzelnen Schulgattungen nicht so streng zieht; denn dort kann jedes Kind die Ausbildung erhalten, die seinen Fähigkeiten entspricht. Wenn wir uns in diesem Gedankengange mit einzelnen Punkten des sozialdemokratischen Schulprogramms berühren, so ist das nur wünschenswert, denn durch Anerkennung berechtigter Forderungen gelingt es uns vielleicht, die Arbeiterschaft wieder für nationale Mitarbeit zu gewinnen.

Leitsatz 3.

Direktor Scholz begründet These 3. Diese bezieht sich auf die Frage der Hilfsschule. Ich wünsche den 1. Satz der

[1]) Vgl. Nachwort S. 89, Ziffer 17.
[2]) Vgl. Nachwort S. 85, Ziffer 14.

These so zu verstehen: Die Psychologie ist heute noch nicht so weit, daß sie die Frage der Scheidung der Kinder nach ihrer Begabung entscheiden könnte. Die Darlegungen Lays, des Hauptvertreters der experimentellen Didaktik, und Meumanns in der experimentellen Pädagogik sprechen für diese Annahme. Die Fragen: Was ist Intelligenz? Welches ist der Inhalt der Intelligenz? Welches ist der Gradmesser für die Scheidung der Intelligenzen? usw. müßten erst genügend beantwortet werden, wenn man mit einiger Sicherheit und Gerechtigkeit die Differenzierung vornehmen wollte. Selbst die Scheidung der krankhaft schwachbegabten von den normalbegabten Kindern ist schwierig und noch nicht gelöst. Wollen wir also hier etwas tun, so müssen wir die Frage des Hilfsschulwesens kräftig unterstützen. Vielleicht empfiehlt es sich, eine Eingabe um Förderung des Hilfsschulwesens an die Thüringer Regierungen zu richten.[1])

Mittelschullehrer Zeng: Ich glaube, wir können dem Referenten vollständig zustimmen, daß eine Scheidung der Kinder nach der Begabung schwer auszuführen ist. Sie erfordert vor allen Dingen psychologisch geschulte Lehrer. Diese Scheidung wird aber in Mannheim aus diesem Grunde um so schwieriger, weil hier in der Unterstufe, wo in der Hauptsache die Trennung eintritt, nach Sickingers Meinung die abgebrauchten Lehrer unterrichten sollen. Das ist ein Widerspruch in sich selbst. Mehr Erfolg verspricht eine gründliche Erörterung des Wesens und ein besserer Ausbau der Hilfsschule, die in Preußen bereits in guter Entwicklung begriffen ist.

Direktor Trüper: Bei der Schulorganisation kommt es darauf an, daß jedes Kind auf Grund seiner besonderen Begabung zu seinem Rechte kommt. Weit mehr Berücksichtigung verdienen z. B. die Kinder, die schwach begabt sind im Wollen, wie auch die, welche körperlich zart sind. Diese werden bei unserm heutigen, fast nur die intellektuellen Leistungen ins Auge fassenden Erziehungssystem vernachlässigt. Ein Beweis dafür ist die große Zahl, die die Gefängnisse füllen und der Prostitution zum Opfer fallen. Ihnen fehlt von früh auf die nötige Fürsorge und der nötige Schutz. Darin liegt das große Verdienst Sickingers, daß er nach dieser sozial-pädagogischen Seite hin auch mithelfen will, und daß er auf die Beachtung aller dieser Anomalien hinweist und

---

[1]) Ist mittlerweile erfolgt. Der Verf.

ihnen in den »Förderklassen« Rechnung tragen will. Nur kommt es bei der Scheidung darauf an, daß wir uns vom bloßen Intellektualismus freimachen.

Direktor Dr. Reukauf: Die Anregung des Referenten, das Hilfsschulwesen mehr zu fördern, möchte ich warm unterstützen, ebenso den Vorschlag, eine Eingabe an die Regierungen behufs Errichtung von Hilfsschulen zu richten. Ausscheidung der krankhaft schwachbegabten Schüler aus unsern Schulen ist dringend erforderlich. Allerdings ist schon allein die Ausscheidung dieser Kinder nicht leicht wegen der vielfach hervortretenden einseitigen Begabung der Schüler in den verschiedenen Lehrfächern. Manche Schüler arbeiten erfahrungsgemäß im Sachunterricht und im Deutsch flott mit, versagen aber vollständig im Rechnen, doch kommen auch Fälle vor, daß ein Kind zwar im Sachunterricht und im Deutschen versagt, aber geläufig rechnet.

Oberlehrer Landmann bemerkt, daß es nach seiner Meinung in Mannheim nicht immer die schwach Befähigten sein könnten, die in die Förderklassen kommen; denn diesen sei es kaum möglich, daß sie in $^1/_2$ Jahre das Pensum von $1\,^1/_2$ Jahren erreichten.

Rektor Dr. Maennel: Direktor Scholz hat eine Statistik, betreffend der Repetentennot, in Aussicht gestellt; ich möchte eine Ergänzung dazu empfehlen, dahingehend, ob die Einrichtung der Hilfsschule die Sitzenbleiber vermindert hat? Ich glaube das nicht. Ein Vorzug des Mannheimer Systems ist es gerade, daß es den begabten Kindern, die infolge der Freizügigkeit oder Krankheit zurückbleiben, Gelegenheit bietet, wieder in die Hauptklassen einzurücken.

Polz: Ich vermisse die wissenschaftliche Grundlage, nach der in Mannheim differenziert wird. Bis heute ist es noch nicht gelungen, Schülertypen physio- und psychologisch zu analysieren; wenn man aber die verschiedenen Schülertypen nicht wissenschaftlich zu begründen vermag, dann darf man eine solche Einteilung auch nicht ein- und durchführen. S. 12 der Mitteilungen No. 26 finden Sie ein treffliches Beispiel für meine Behauptung; entweder war der auf dem Erhebungsbogen angegebene »Mangel an Begabung« nicht vorhanden, oder die Mannheimer Lehrer sind wahre Hexenmeister! Selbstverständlich muß das Hilfsschulwesen weiter ausgebaut werden.

Direktor Scholz im Schlußwort zu These 3: So weit meine Erfahrung reicht, ist trotz der Absonderung der krankhaft begabten Kinder eine Verminderung der Repetentennot

nicht erzielt worden. Was die Rückversetzung aus den Sonderklassen betrifft, so ist es schwer verständlich, wenn von den Schülern einer Klasse 11 als schwach begabt bezeichnet werden, und diese trotzdem das Ziel von $1\,{}^1/_2$ Jahren in ${}^1/_2$ Jahre erreichen.[1] Das kann nur die Folge davon sein, daß man bei der Beurteilung der Befähigung nicht im stande ist, den richtigen Maßstab anzulegen.

Leitsätze 4—6.

Auf Vorschlag des Referenten werden die Leitsätze 4—6 im Zusammenhange besprochen.

Scholz begründet kurz die Thesen. Zu 5a bemerkt er, das Einschulungsalter ist sehr verschieden, nicht nur innerhalb der einzelnen Staaten Thüringens, sondern auch in Preußen, z. B. im Reg.-Bez. Wiesbaden, zu 5b ebenso die Schülerzahl. Sie beträgt in Mannheim in den Hauptklassen durchschnittlich 45, in einer sehr großen Zahl von Elementarklassen Berlins 60—69! Zu 5c: Es gibt jetzt immer noch verhältnismäßig wenige Schulen, in denen die stufenweise Durchführung der Klassen eingeführt ist. Die Besprechung von These 5a + b kann heute ausgelassen werden, da diese Fragen im nächsten Jahre verhandelt werden.

Rektor Troll wünscht über die Gestaltung des Lehrplans im Mannheimer Schulsystem Auskunft. Herr Scholz sagt in seinem Referat (S. S. 50): »Wenn der Religionslehrplan der Sonderklassen von der Schulbehörde besonderes Lob erntet« usw. Daraus war zu schließen, daß die Förderklassen einen besonderen Lehrplan haben. Ist das der Fall oder bleibt es den Klassenlehrern überlassen, welche Stoffe sie durchnehmen wollen?

Scholz: Es besteht für die Förderklassen kein geschlossener Lehrplan, der nach bestimmten Grundsätzen entworfen ist. Der Lehrplan der Hauptklassen ist auf die Förderklassen von den betreffenden Lehrern nach der Anweisung Sickingers »mit gut scheinenden Modifikationen« einfach zu übertragen. Man arbeitet wohl an einem neuen Lehrplane, will aber erst den gesetzlichen Lehrplan für Baden abwarten, ehe man ihn herausgibt. Sickinger hat allerdings auf dem Gebiete, das er mit besonderer Vorliebe kultiviert, nämlich auf dem des Rechnens, Änderungen schon jetzt vorgenommen.

---

[1]) Vgl. Nachwort S. 88, Ziffer 16.

Direktor Trüper ist mit den Vorschlägen des Herrn Scholz einverstanden, möchte aber noch auf einige Punkte aufmerksam machen. Nicht das ist das Wichtigste, daß die schwachen Kinder ausgesondert werden, sondern daß in irgend einer Weise Fürsorge für diese getroffen wird. Wie? das muß dem persönlichen Urteil des Lehrers überlassen werden. Wir müssen dabei das Hauptgewicht auf die Entfaltung der ganzen Persönlichkeit legen, also u. a. auch die Zucht, die Erziehung im engeren Sinne, mehr ins Auge fassen und nicht bloß das Einpauken von Wissensstoffen. Gegenüber dem in der ganzen Frage noch immer vorherrschenden didaktischen Materialismus möchte ich die Seite der Erziehung besonders betont wissen und dabei auch auf die leibliche Fürsorge hinweisen.

Rektor Volkhardt: Die Besprechung hat mir insofern gefallen, als sie die Augen geöffnet hat für die Stoffülle, die im Mannheimer Lehrplane, z. B. im Rechnen, zu Tage tritt; sie ist schuld an vielen Krankheiten. Ferner wünsche ich, daß man bei der nächsten Versammlung der »ungeteilten Unterrichtszeit« bezüglich ihres Segens wie ihrer Nachteile recht scharf ins Auge sieht.

Bodenstein fragt den Referenten: Nach welchem Prinzip sind im Mannheimer Lehrplan die Lehrstoffe angeordnet? Ich vermute nach konzentrischen Kreisen; denn nur unter dieser Voraussetzung halte ich es für möglich, daß das Kind in $^1/_2$ Jahre die Stoffe von $1\,^1/_2$ Jahren nachlernt.

Dr. Reukauf möchte die vom Referenten angegebenen Maßnahmen der äußeren Organisation nach zwei Seiten hin ergänzen. Da die Hauptschwierigkeit in den unteren Klassen erfahrungsgemäß in der Bewältigung der Fertigkeiten liegt, empfiehlt es sich, für die Schwächsten Nachhilfestunden für das 1. bis 3. Schuljahr und zwar für jede Klasse 2 Stunden wöchentlich im Deutsch und Rechnen einzurichten. Die Stunden werden vom Klassenlehrer erteilt, der je nach Bedürfnis die infolge schwacher Befähigung, Krankheit oder anderer Ursachen Zurückgebliebenen zum Nachhilfeunterricht solange heranzieht, bis diese nachgebracht sind. Der Nachhilfeunterricht in dieser Art ist in Thüringen zuerst durch Rektor Bauer in Erfurt eingerichtet worden. Seit 2 Jahren besteht er auch in Coburg und hat sich da durchaus bewährt. — Die zweite Ergänzung besteht in der Forderung, daß gerade die tüchtigsten Lehrer in den Unterklassen beschäftigt werden. Begründung hierfür erscheint überflüssig.

Rektor Hofmann-Coburg möchte These 5 noch durch 5 e ergänzt wissen: »eine mehrjährige praktische Ausbildung der Rektoren und Schulinspektoren in der Elementarklasse«, weil es beim besten Willen oft am rechten Maßstabe bei der Beurteilung der Leistungen der Schüler auf dieser Stufe fehlt. Immer und immer wieder wird ein neuer Rekord aufgestellt auf Kosten der Lernfreudigkeit und Gesundheit unserer Kleinen. Es werden an die Kleinen sehr oft Anforderungen gestellt, die sie beim besten Willen nicht erfüllen können und anstatt zu loben, sollte der Rektor oder Schulinspektor lieber drohend den Finger erheben und sich mit Nachdruck ein solches »Presto« verbitten. Die richtigen Maßstäbe bekommt man nur in der Werkstatt selbst. — Bezüglich des Lehrplans hält er es für notwendig, daß die Stoffe zweimal durchlaufen werden. Bei dem jetzigen einmaligen Durchlaufen der Stoffe ist das Mißverhältnis bloß verschoben; denn jetzt fehlt eben unten, was früher oben fehlte.

Rektor Pfeifer äußerte sich in Beziehung zur Lehrplanfrage, wie folgt. Wenn man den Unterricht in Herbart-Stoyscher Weise nach dem Stufengesetze der Propädeutik (oder Vorbereitung), der geschichtlichen oder tatsächlichen Einführung und der weiterführenden Vertiefung organisiert — wie ich dies in meinen Lehrplänen durchgeführt habe —, so ist die Gefahr der »Wiederholer« beseitigt; denn es erhalten dann z. B. alle Schüler bis zum Abschlusse der 3. Klasse im achtklassigen Schulsysteme eine abgeschlossene, harmonische Ausbildung nach Maßgabe des Prinzips der kulturhistorischen Stufen. Ein Aufrücken der schwächeren Kinder zur II. und I. Klasse ist in keiner Weise erforderlich, und bei einem ordentlichen Lehrplane und der Durchführung der Klassen ist die Zahl der Schüler, welche nicht die 3. Klasse erreichen, äußerst gering.

Rektor Schubert wendet sich gegen die straffe Zentralisierung des Mannheimer Systems.[1]) Der Leiter des Schulwesens hat alle Fäden in seiner Hand. Die Oberlehrer sind nur Mittelinstanz zwischen den Klassenlehrern und der Oberleitung, die »Windhunde« des Stadtschulrates. Das Ganze kommt mir vor wie eine »Stadtschulkaserne«, wie eine »Schulfabrik«. Wo bleibt da die Schulgemeinde? Wir müssen dafür sorgen, daß diese Schulgemeinde auch für die großen Städte nicht verloren geht. Dörpfelds Forderungen müssen

---

[1]) Vgl. Nachwort S. 90, Ziffer 18.

auch hier mehr berücksichtigt werden. Wir haben doch in den Großstädten in den einzelnen Kirchengemeinden Kirchenvorstände, warum nicht auch Einzel-Schulvorstände? Dort in Mannheim herrscht eine bürokratische Einrichtung (Stadtschulrat und Stadtschulkommission), die in der Herbartischen Schule mit ihrer Lehre von den Erziehungsinteressenten immer bekämpft worden ist.. Der Gesamtleiter möchte gern alle Fäden in der Hand haben, er findet darin natürlich Gegenliebe beim Oberbürgermeister, weil es bequemer ist, von einer Zentralkanzlei (Schulhaus K V [1]) womöglich mit 17 Telephonen an die 17 Oberlehrer alles »einheitlich« zu regeln. Man unterschätzt ganz die Imponderabilien, die sich in dem Verhältnis von Schulleiter und Lehrerkollegium, zwischen diesem und dem Elternpublikum ausbilden. Jeder Schulleiter mit seinem von den Eltern gewählten Einzelschulvorstand sollte möglichst freie Hand und Selbständigkeit haben, damit sich ein individuelles Schulleben entwickelt. Lebendiges Interesse an Schulangelegenheiten entsteht nur in einer wahren kleineren Schulgemeinde. Rolle, Barth, Dörpfeld haben doch nicht umsonst geschrieben. In Mannheim aber gibt es nur einen »Gesamtschulkörper«. Und wie schauderhaft! [1]) Auf S. 19 des Referates heißt es: »Es kann vorkommen, daß Schüler aus demselben Hause oder derselben Familie räumlich ganz getrennten Schulen zugewiesen werden, wenn usw.« Also die 17 Schulabteilungen sind keine selbständigen Schulsysteme. Hier stehen sich zwei ganz verschiedene pädagogische Grundauffassungen gegenüber: In Mannheim heißt es: »Jedes Kind muß die bestmögliche Bildungsgelegenheit aufsuchen,« in unseren Kreisen: »Das Kind soll in der Wärme und Liebe einer Erziehungsgemeinschaft aufwachsen!« In Mannheim gibt es keine Schulgemeinde; das Recht der Elterninteressenten wird dort ganz illusorisch; auf Grund der Erhebungsbogen wird ein Kind No. (so und so viel) einer Schulabteilung eingegliedert. In der richtigen Schulgemeinde (das sind die Eltern einer Bezirksschule, deren Lehrer und Kinder und der Einzelschulvorstand dieser Schule) werden auch die schwachen Kinder getragen und gefördert, eventuell durch Nachhilfe mit fortgebracht. Ich erkenne auch das Recht der begabten Kinder an; für die errichte man Schulen mit höheren Zielen, aber man zerstöre nicht die Schulgemeinde. Mit Recht betont Scholz, daß die innere Ausgestaltung des

---

[1]) Vgl. Nachwort S. 91, Ziffer 18.

Mannheimer Schulwesens die gesunde Dezentralisation vermissen lasse, die es dem einzelnen Schulleiter ermöglicht, sich nicht nur eingehend mit den inneren Angelegenheiten zu befassen, sondern auch dauernde Berührung mit der Praxis zu behalten und in den Unterricht sachlich helfend und fördernd einzugreifen. Den einzelnen Schulleitern muß mehr Selbständigkeit gewährt werden.

Rektor Dr. Männel sieht die Einrichtung der Nachhilfestunden und der Nebenklassen als Flickwerk an. In Berlin komme man davon ab; man richtete dort Hilfsschulklassen ein. Denn schwache Kinder in der freien Zeit durch Überstunden beschäftigen, das hieße Magenkranken eine starke Diät verordnen.

Dr. Reukauf erwidert: Die Nachhilfestunden, wie sie in Coburg eingerichtet sind, sind nicht mit den Berliner Nachhilfeklassen zu verwechseln. Nachhilfestunden erteilt in Coburg der Klassenlehrer, und zwar werden etwa 6 bis 8 Kinder gemeinsam unterrichtet. Wenn die Unterklassen eine geringe Stundenzahl haben (bei uns 12 im 1., 18 im 2. Schuljahr), dann ist eine Überbürdung durch zwei weitere Stunden ausgeschlossen. Und wenn der Klassenlehrer, der die Kinder genau kennt, den Unterricht erteilt, dann ist die Möglichkeit geboten, daß auch das schwache Kind seiner Natur nach behandelt wird.

Rektor Troll bezeichnet es als »himmelschreiend«, daß die beiden Elementarklassen, wie Herr Scholz Seite 6 seines Referates berichtet, nur je einen Lehrer haben, der wöchentlich im ersten Schuljahr 19 $^1/_2$, im zweiten 21 $^1/_2$ Stunden, zusammen also 41 Stunden zu unterrichten habe. Da ist es kein Wunder, wenn die Repetentennot groß ist; denn die Erteilung eines gründlichen Unterrichtes ist dabei ausgeschlossen.

Seminarlehrer Bittorf: Ich wende mich gegen die Nachhilfestunden, weil man dadurch dem eigentlichen Übel aus dem Wege geht. Wir zwingen im Nachhilfeunterricht gerade die schwachen Kinder, daß sie Dinge leisten sollen, die sie nicht leisten können. Wir Lehrer sind vielfach selbst schuld an der Repetentennot und zwar damit, daß wir in falschem gegenseitigen Wetteifer in den Fertigkeiten, in der »Normalwortdressur« die Kinder überbürden. Das Hauptgewicht muß mehr auf das Sachliche gelegt werden. Wir müssen sodann mehr Fühlung mit den Eltern nehmen und diese in Elternabenden über unsere Arbeit aufklären, da sie dieselbe bisher

nur bemessen können nach dem, was die Kinder auf der Tafel mit nach Hause bringen.

Direktor Scholz im Schlußwort zu Leitsatz 4—6. Mit Herrn Trüper bin ich der Ansicht, daß nicht Aussonderung der Schwachen, sondern Fürsorge das Wichtigste ist. In diesem Sinne äußert sich auch Superintendent Rolle-Gräfenthal in einer Zuschrift an den Verein. Zu der Frage, wie es möglich ist, daß in Mannheim die Schüler aus den Förderklassen in die Hauptklassen zurücktreten können, ist folgendes anzuführen: Die Hauptklasse rechnet im 1. Schuljahre im Zahlenraume von 1—20. Die Wiederholungsklasse hat dasselbe Ziel. Wie kann sie nun mehr leisten? Durch den successiven Abteilungsunterricht, den ich Seite 10 der Mitteilungen erklärt habe. Das dort angeführte Beispiel ist nur so zu erklären, daß die Schüler zur Erreichung des Rechenpensums von einem tüchtigen Lehrer gedrillt werden. Hier trifft es allerdings zu, daß kranken Magen mehr zugemutet wird als gesunden. Es sind zwar weniger Schüler in der Klasse, aber dafür ist die Arbeit wieder intensiver. Das ist sehr bedenklich und widerspricht dem hygienischen Prinzip der Organisation. Wird die intellektuelle Förderung dieser Kinder mit Maß betrieben, dann wirkt sie wohltätig auf das Gemütsleben derselben ein, denn sie arbeiten mit größerer Freudigkeit. Das ist auch die Entgegnung Sickingers auf den Vorwurf seiner Gegner, daß der successive Abteilungsunterricht zu sehr auf das Wissen zugespitzt sei und daß dadurch die Seite der Zucht zu kurz komme. Dabei stützt er sich geschickt auf Herbart. — Gegen Nachhilfestunden läßt sich nichts sagen, sofern die Kinder dadurch nicht überbürdet werden. Sie bleiben aber immer ein Notbehelf. Herr Pfeifer hat auf den Lehrplan seiner Schule hingewiesen und behauptet, daß die Schüler der 3. Klasse eine »völlige, abgeschlossene, harmonische Bildung« erhielten. Ich gestehe, daß mir der Inhalt für diesen auch von Sickinger oft gebrauchten Begriff eines »abgerundeten«, »harmonischen«, »schulmäßigen« Abschlusses fehlt. Man versuche nur festzustellen, was darunter zu verstehen ist. — Das Prinzip der Zentralisation ist in Mannheim allerdings streng durchgeführt. Auch nach meiner Auffassung kann das für den inneren, methodischen Betrieb, für die erziehliche Seite der Schularbeit sehr leicht verhängnisvoll werden. Sickinger stützt sich mit seinem System auf Pestalozzi. Er zitiert zu seinen Gunsten Pestalozzis Schuleinrichtung in Burgdorf. Mit Unrecht; denn

schon die bloße Mitteilung von Soyaux, daß es in Burgdorf eine bestimmte Klasseneinteilung nicht gebe, dafür aber 5 bis 6 Gruppen von Kindern gebildet seien, welche sich nach jeder Stunde auflösten und, je nachdem es ihre verschiedenen Geistesbedürfnisse erforderten, wieder neugruppierten, zeigt den weiten Abstand zwischen Burgdorf und Mannheim. Wir sind an großen Schulkörpern gar nicht in der Lage, die Schüler in dieser Weise zu gruppieren.

Leitsätze 7—10.

Rektor Pfeifer bemerkt kurz gegenüber Herrn Scholz, daß er bereits festgestellt habe, was unter einer abgeschlossenen, harmonischen Bildung im Sinne seiner Lehrplantheorie nach dem Stande der 3. Klasse zu verstehen sei.

Mittelschullehrer Zeng berichtet über die Einrichtung des Nachhilfeunterrichts in den Erfurter Volksschulen. Der Nachhilfeunterricht wird auch in Erfurt in den drei ersten Schuljahren in zwei wöchentlichen Stunden von dem Klassenlehrer selbst erteilt. Man hat damit gute Erfahrungen gemacht. Freilich beschränkt sich dieser Unterricht auf die Aneignung von Fertigkeit im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen. Das hat seinen Grund in der bei uns und auch anderswo herrschenden Form der Versetzungsprüfung. Natürlich dürfen die Kinder nicht durch einen vorhergehenden 3—4stündigen Unterricht ermüdet sein, wenn die Gesundheit der Kinder nicht leiden soll. Es wäre besser, diese Stunden an den Schulanfang oder getrennt zu legen. Er betont die Wichtigkeit des successiven Abteilungsunterrichts für solche Kinder der Hauptklasse, die durch vorübergehende Krankheit oder durch Wohnungswechsel zurückgeblieben sind.

Dr. Reukauf wendet sich gegen die Bemerkungen Bittorfs. Redner ist völlig damit einverstanden, daß die Lehrplanforderungen in den ersten Schuljahren herunter gesetzt werden. Er ist auch im Vereinsvorstand für das zu Ostern 1906 angesetzte Thema »Lehrplanreform im 1. Schuljahr« eingetreten. Aber mag man auch die Forderungen heruntersetzen, das wird man nicht ändern können, daß den Unterklassen das Erlernen der Fertigkeiten des Schreibens und Lesens und des Rechnens zufällt und daß in diesen Fertigkeiten stets Nachzügler vorhanden sein werden. Man möge aber für diese ein besseres Mittel suchen, als individuali-

sierenden Nachhilfeunterricht mit wenig Schülern durch den Klassenlehrer! Man wird keines finden! Für die Klassen des 2. Schuljahrs liegt er übrigens in Coburg Dienstag und Freitag von 7—8, also vor dem gemeinsamen Unterricht der Klasse.

Rektor Pfeifer bekämpft das Verfahren mancher Schulleiter, zuziehende Kinder nach einer peinlichen Prüfung eine oder zwei Klassen tiefer zu setzen; dadurch hebe man das Ansehen seiner Schule nicht, begehe aber häufig ein schweres Unrecht gegen Beamtenkinder, welche vielfach den Wohnort wechseln, und gegen Kinder aus einfachen Schulen. Man solle in erster Linie auf die Befähigung und den Gesundheitszustand der Kinder sehen, nicht auf einzelne Wissensdinge, und befähigte und gesunde Kinder möglichst in die Klassen setzen, in welche sie nach ihrem Alter gehören, auch wenn einzelne Lücken vorhanden sind. Mit diesem nachsichtigen Verfahren habe er in einer ganzen Reihe von Jahren als Rektor die besten Erfahrungen gemacht. An Kindern guter und mittlerer Befähigung erweise sich bald der Segen des geordneten, stufenmäßigen Unterrichts einer vielgliederigen Schule.

Zeng meint, Herr Pfeifer sei vielleicht ein wenig Optimist mit seiner eben vertretenen Ansicht. Denn wenn ein zugezogenes Kind beispielsweise in der Bruchrechnung noch nicht unterrichtet worden sei, dann lerne es diese von selbst meist nicht. Diese Lücke würde es die ganze Schulzeit hindurch behalten. Da sollte man es nicht dem Zufall überlassen und nicht warten, bis das Kind sich selbst durchhilft, sondern durch den successiven Abteilungsunterricht nachhelfen.

Rektor Wölfing kommt auf die Differenzierung zurück. Stadtschulrat Sickinger unterscheidet 3 Gruppen und nimmt damit die Gruppierung des höheren Schulwesens als typisch an. Ich muß gestehen, ich kann mir kein unglücklicheres Vorbild denken. Von den Experimenten, durch die man die verschiedenartige Befähigung feststellen will, halte ich nicht viel. Die Differenzierung hat ihren Grund auch in sozialen Verhältnissen. Es gibt aber noch ein Mittel, um Schüler, die träge sind, zur Arbeit und zur Erreichung des Ziels zu bringen, nämlich diese Schüler über das schulpflichtige Alter hinaus in der Schule zurückzubehalten, bis sie einen gewissen Abschluß erreicht haben. Friedrich d. Gr. hat schon dieses Mittel im General-Landschulreglement angeführt. Auch neuerer Zeit hat sich die preußische Regierung in einem

Spezialfalle auf den Standpunkt des Schulinspektors gestellt. Von dieser gesetzlichen Bestimmung ist bisher wenig Gebrauch gemacht worden.

Rektor Hofmann-Coburg bestreitet die Ansicht Sickingers, daß die Repetenten einen verderbenbringenden Einfluß auf die andern Schüler ausübten; hier seien einzelne Fälle zu unrecht verallgemeinert. Die Sitzenbleiber seien meistens nicht sittlich minderwertige, sondern körperlich schwache und kränkliche Kinder, die im Gegenteil sehr dankbar wären, wenn sich der Lehrer in Liebe und Geduld zu ihnen niederbeuge, den Fortschritt ihren Kräften anpasse und sie nach und nach auf festen Boden stelle.

Bodenstein ist der Meinung, daß es immer Repetenten geben wird. Um denen, die nur ein Jahr sitzen geblieben sind, einen gewissen Abschluß in der Bildung zu geben, macht er den Vorschlag, daß der Lehrstoff in den Schulen, die ihn nach dem Prinzip der kulturhistorischen Stufen verteilen, nicht im 8., sondern im 7. Schuljahre abgeschlossen wird. Dem 8. Schuljahre könne man dann einen Querschnitt-Unterricht zuweisen.

Fr. Mann-Langensalza: Ich komme noch einmal auf den Kernpunkt des Mannheimer Systems zurück. Vor kurzem habe ich in einem Briefe an den Herrn Referenten geäußert: »Ich kann mich der Befürchtung nicht erwehren, daß eine Scheidung der Geister in so frühen Jahren, wie sie Sickinger fordert, unvermeidlich zu schweren und verhängnisvollen Irrungen führen muß, vor denen ein jeder verständige Vater, wenn er irgend kann, seine Kinder bewahren wird.« Wenn ich in der ersten Hälfte des Satzes die Möglichkeit einer richtigen und gerechten Scheidung bezweifelt habe, so habe ich in der zweiten meine Zweifel an der Berechtigung der Schule zu einer solchen Scheidung andeuten wollen, Zweifel der ersten Art sind heute wiederholt zum Ausdruck gebracht worden, ich gehe deshalb nicht weiter auf dieselben ein. Wohl aber möchte ich die Berechtigungsfrage Ihrer eingehenden Erörterung empfehlen. Woher nimmt die Schule bei so zweifelhafter Grundlage ihr Recht zu dieser einseitigen Scheidung? Selbst wenn dieselbe vor dem Richterstuhle der Psychologie und Pädagogik sich rechtfertigen ließe, woran ich nicht glaube, so hat doch offenbar hier die Schule nicht allein das Wort. Wir reden heutzutage so viel von den Familienrechten an der öffentlichen Erziehung, und gewiß mit gutem Grunde. Aber wo bleibt das Recht der

Eltern, wenn sie nach Sickingers System über ihre Kinder verfügen lassen müssen? Anmaßungen dieser Art sind nur geeignet, Pädagogik und Pädagogen bei allen nüchtern Denkenden um den Kredit zu bringen. — Im übrigen macht Sickinger selbst nur schwache Anläufe zur Verwirklichung seiner Idee. Denn die Aussonderung krankhaft oder nicht normal veranlagter Kinder in Hilfsschulen ist bereits vor Sickinger als eine segensreiche Einrichtung allgemein anerkannt und ist seinem System nicht eigentümlich. Was dann noch übrig bleibt, die Ausscheidung eines kleinen Prozentsatzes der Fähigsten in besondere Fähigkeitsklassen, das erscheint doch so dürftig, daß ich der ganzen Sache das Motto geben möchte: »Viel Geschrei und wenig Wolle.«

Rektor Dr. Männel: Dieses Motto habe ich nach Kenntnis des Systems nicht mit ins praktische Leben hinausgenommen. Es ist bisher zu wenig gewürdigt worden, was die Förderklassen zu leisten haben. Man hat sie Kultusstätten des geistigen Drills genannt; man wirft Sickinger Intellektualismus vor. Ich will durchaus nicht dem Stoffkultus das Wort reden. Aber ein gewisses Ziel muß erreicht, eine gewisse Fülle von Stoff müssen die Kinder haben und mit hinausnehmen. In Sickingers System liegt auch ein großes erziehliches Moment, was bisher so wenig gewürdigt worden ist. Die Erfahrung lehrt, daß die Kinder, die in der Schule Schiffbruch gelitten haben, leicht seelisch herabgedrückt werden. Da setzt nun Sickinger mit der erziehlichen Arbeit ein, übergibt diese besonders tüchtigen Lehrern, die sich alle mögliche Mühe geben, die in der Psyche herabgedrückten Kinder wieder schulfähig zu machen, daß sie wieder Lust und Liebe zum Unterrichte bekommen. Das ist ein hervorragendes erzieherisches Verdienst Sickingers.

Lehrer Geisel wundert sich, daß Herr Scholz das Elternhaus zu wenig berücksichtigt hat. Der Lehrer muß mehr Fühlung mit dem Elternhaus nehmen, um zu sehen, wie es hier steht und ob die Eltern mit der Behandlung der Kinder in der Schule zufrieden sind. Ich habe mich im vergangenen Herbst in der Versammlung des Vereins für Kinderpsychologie in Leipzig gegen dieses System ausgesprochen, weil man durch Einteilung der Kinder in normal-, minder- und schwachbefähigte, die nach dem heutigen Stande der Kinderpsychologie fast ganz unmöglich ist, die Unzufriedenheit der Eltern mit der Schule noch größer macht. Die Eltern merken, daß dadurch die Ehre ihres Kindes, ja der ganzen Familie

angegriffen wird. Elternhaus und Schule dürfen nicht getrennt werden.

Direktor Trüper ist der Meinung, daß durch die Fürsorge in den Förder- und auch in den Hilfsklassen den Eltern eine große Wohltat geschieht, die auch durchweg dankbar anerkannt wird. Diese müssen sich eben mit der Tatsache abfinden, daß alle Menschen nicht gleich befähigt sind und darum auch unmöglich Gleiches leisten können. Die Fühlung mit dem Elternhause kann auch im Mannheimer System gewahrt werden.

Direktor Scholz im Schlußwort zu These 7—10. Ich stimme Herrn Trüper bei, daß den Eltern kein Unrecht, sondern eine Wohltat geschieht, wenn ihre Kinder nach Möglichkeit gefördert werden. Es ist mir auch kein Fall in Mannheim bekannt geworden, daß sich die Eltern beschwert hätten. Auf die Frage, ob die Schule ein Recht hat zu dieser Scheidung, erwidere ich: Dieses Recht hat die Schule bei der Versetzung bisher doch auch gehabt.[1]) Freilich sind die Eltern sehr empfindlich, wenn ihr Kind nicht versetzt wird. Aber in dieser Frage soll man den Eltern kein zu großes Recht einräumen, weil ihrem Urteil meist die rechte Grundlage fehlt. Herr Wölfing ist gegen die Differenzierung. Das ist Standpunktsache. Ich hoffe auch, daß durch Herab-

---

[1]) Hiermit erscheint die Berechtigungsfrage nicht gelöst. Denn es ist doch wohl etwas anderes, ob ein Kind in dieser Klasse ein Jahr und vielleicht in einer anderen noch ein weiteres Jahr zurückgehalten wird oder ob man ihm schon in den ersten Schuljahren fürs ganze Leben den Stempel eines Menschen erster, zweiter oder dritter Güte aufdrückt. Zudem beruht das erstere auf Grund der Beurteilung von Leistungen, zu der wohl noch kein Verständiger dem Lehrer das Recht abgesprochen hat; das letztere dagegen auf Grund der unendlich schwierigeren und unsicheren Beurteilung von Fähigkeiten. Aber auch wenn die einzelnen Fähigkeiten nach dem Grade ihrer Bedeutung und ihrer Stärke sich genau ermitteln ließen und durch Addition derselben Befähigungssummen mit mathematischer Sicherheit gewonnen werden könnten; auch wenn das Ziehen der Grenzlinien für die verschiedenen Befähigungsklassen keine Schwierigkeiten böte und damit alle psychologischen Bedenken beseitigt wären: so würde doch noch die Frage offen bleiben, ob Sozialethik und Pädagogik der Schule das Recht zu einer Scheidung der Geister nach diesen Befähigungssummen zugestehen können.

D. Red. d. Mag.

minderung der Klassenfrequenz, durch einen psychologisch begründeten Lehrplan und eine ebensolche Methode die Repetentennot einen großen Rückgang erfahren wird. Bleibt sie dann aber dennoch bestehen, dann dürfte ihr nur durch eine entsprechende Differenzierung der Schüler begegnet werden können. Wenig Erfolg verheißend ist das Zurückhalten der Kinder über das schulpflichtige Alter hinaus. Ich habe es mit einem Mädchen versucht, habe aber schwere Bedenken dagegen. Der Einfluß dieses Kindes auf die ganze Klasse war ein ganz bedenklicher, und der erhoffte Zweck war doch nicht erreicht. Mit Herrn Bodensteins Vorschlage, den Stoff im 7. Schuljahre abzuschließen, bin ich einverstanden. Aber mir kommt es nicht so sehr darauf an, daß dieser Abschluß nach der stofflichen Seite, nach den Kenntnissen erreicht ist, sondern nach der Seite der Gewöhnung an eine intensive geistige Arbeit. Mit Herrn Dr. Männel stimme ich in der erziehlichen Bedeutung des Förderklassensystems überein.

Der Vorsitzende schließt die XIV. Hauptversammlung mit folgenden Worten: Wäre Dr. Sickinger heute bei uns gewesen, so könnte er mit einer gewissen Befriedigung fortgehen. Denn wir sind bestrebt gewesen, seine Einrichtung sachlich zu prüfen, das Gute anzuerkennen, aber auch auf die Lücken hinzuweisen, die vorhanden sind, und den Blick von der Außenseite nach der Innenseite der Sache zu richten. Ich teile den Standpunkt des Referenten und möchte nur noch hervorheben, daß, wenn die Familien der Stadt Mannheim, die städtischen und staatlichen Behörden und auch das badische Parlament im Interesse der Kinder mit der Einrichtung des Dr. Sickinger einverstanden sind, das zu denken gibt. Wenn wir dadurch unseren Kindern eine glücklichere Jugend verschaffen, so müssen wir die Mannheimer Organisation unter einem freundlichen Lichte betrachten. Gerade in den Förderklassen arbeiten die Kinder mit Lust und Liebe in dem Bewußtsein: hier können wir mitkommen. Die Zustimmung der Eltern fällt dabei vor allem schwer ins Gewicht. Sie ist wohl auch dadurch erreicht worden, daß die Absonderung der Kinder nicht äußerlich hervortritt, sondern innerhalb des ganzen Systems vor sich geht. Man steht trotzdem vielfach dem Mannheimer System noch zweifelnd gegenüber, ebenso wie man noch jetzt hier und da dem Hilfsschulwesen Widerstand entgegensetzt. Vielleicht wird Sickingers System noch allgemeine Anerkennung finden,

vorausgesetzt, daß es von den Mängeln,[1]) die ihm noch anhaften, befreit wird. Herr Dr. Sickinger wird im Ferienkursus in Jena vom 10.—12. August drei Vorträge über sein System halten. Die Besprechung soll am Sonnabend Abend (den 12. August) stattfinden. Ich lade die Mitglieder unseres Vereins aufs herzlichste für diese Tage nach Jena ein.

Schluß 1 ½ Uhr.

Nachwort.

Durch Berufspflichten leider verhindert, der freundlichen Einladung zur Teilnahme an der XIV. Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen am 24. und 25. April d. J. Folge zu leisten, bin ich um so dankbarer für die gebotene Gelegenheit, den Darlegungen des Referenten über das Mannheimer Schulsystem und der allgemeinen Besprechung der Leitsätze einige erläuternde und berichtigende Bemerkungen hinzuzufügen.

1. Ich bin Herrn Scholz zu aufrichtigem Dank verpflichtet, daß er so eingehend und sachlich über die Mannheimer Schulorganisation berichtet hat. Wenn Herr Scholz auf Grund eigener Wahrnehmungen an Ort und Stelle zu der Überzeugung gekommen ist, »daß den Repetenten eine Vereinigung zu Wiederholungsklassen und Abschlußklassen unter den heutigen Verhältnissen dienlicher ist als das Verbleiben in den Normalklassen«[2]) und er deshalb denen beipflichtet, »die die Mannheimer Schulorganisation eines praktischen Versuches für wert halten,« so tritt er durch dieses Urteil in einen erfreulichen Gegensatz zu anderen Referenten, die ohne genauere Kenntnis der tatsächlichen Einrichtungen, zum Teil unter persönlichen Ausfällen, die Mannheimer Reformen vollständig verwerfen. Immerhin lassen auch die Darlegungen des Herrn Scholz und die auf sie gegründeten Meinungsäußerungen einiger Debatteredner in einzelnen Punkten Erläuterungen als wünschenswert erscheinen, damit irrtümliche

---

[1]) Vgl. Nachwort S. 83 Ziffer 10.

[2]) In meinem Referat (s. S. 49) ist diese Stelle anders betont. Es heißt dort, »daß den Repetenten eine Vereinigung zu Wiederholungs- und Abschlußklassen unter den heutigen Verhältnissen dienlicher ist, als das Verbleiben in den Normalklassen.« Das ändert den Sinn nicht unwesentlich. Der Verf.

Auffassungen über Art und Umfang der Mannheimer Schulreform möglichst hintangehalten werden.

2. Leitsatz 2 lautet:[1]) »Die allgemein verbreitete Repetentennot ist von so verschiedenen Faktoren abhängig, daß ihr durch bloße organisatorische Maßnahmen, wie durch die Differenzierung der Schüler nach ihren Fähigkeiten beziehungsweise Leistungen, nicht abgeholfen werden kann.« Diese Fassung könnte zu der Annahme führen, daß ich in der Errichtung von Sonderklassen das Allheilmittel für das Repetentenelend der großen Volksschulkörper erblicke. Freilich bemerkt Herr Scholz zu Beginn der Besprechung von Leitsatz 2:[2]) Die Frage ‚Können organisatorische Maßnahmen der Repetentennot abhelfen?' sei nicht so zu verstehen, »als ob der Vertreter dieser Idee, Dr. Sickinger, von den anderen Faktoren nichts wüßte oder nichts wissen wollte.« Die übrigen kritischen Ausführungen des Referenten und der meisten an der Besprechung beteiligten Redner gründen sich jedoch auf die Annahme, die Mannheimer Schulreform sei mit der bloß organisatorischen Maßnahme der Differenzierung der Schüler in Hauptklassen, Förderklassen und Hilfsklassen erschöpft.[3]) Dies ist jedoch keineswegs der Fall, was aus dem Folgenden ersehen werden möge.

3. Als Gründe des von mir in der Denkschrift nachgewiesenen Mißerfolgs der bisherigen mit großem Kraft- und Geldaufwand betriebenen Unterrichtsarbeit wurden von mir angegeben und anerkannt:[4])

1. Zu hoch gespannte Lehrziele, namentlich in Rechnen und Geometrie, und im Zusammenhang damit Einweisung zuwandernder Kinder in Klassen, die nicht deren Alter entsprechen;

2. Zu starke Besetzung und Kombination der unteren Klassen (2 Klassen in der Hand eines Lehrers) mit Verkürzung der lehrplanmäßigen Unterrichtszeit in den Klassen III und IV;

---

[1]) Vgl. Referat in den »Mitteilungen« (No. 26) S. 54.

[2]) Vgl. Besprechung S. 61.

[3]) Vgl. beispielsweise S. 62 des Berichts über die Besprechung: »Rektor Hofmann-Coburg ist mit Scholz einverstanden, daß durch eine bloß organisatorische Maßnahme diese Frage nicht gelöst werden könne.«

[4]) Vgl. den Jahresbericht d. Mannh. Volksschule 1901/02 S. 11.

3. In den früheren Jahren allzu strenge und eigenmächtige Versetzungsweise einzelner Lehrer, zu nachsichtige Behandlung von Schulversäumnissen und Dispensationen vor erfüllter Schulpflicht;

4. Die Bestimmung des Unterrichtsgesetzes vom Jahr 1892, daß die zwischen 1. Juli und 31. Dezember geborenen Mädchen nur zu einem 7jährigen Besuch der Volksschule verpflichtet sind.

5. Als weiterer innerer Grund die allzu große Verschiedenheit der Bildungs- und Leistungsfähigkeit der die obligatorische Volksschule besuchenden Schüler.

4. Dementsprechend unterbreitete ich der Schulkommission behufs praktischer Inangriffnahme der durch meine Denkschrift in Fluß gekommenen Schulreform folgende Vorschläge:[1])

a) Die Unterrichtsverhältnisse der Gesamtschule betreffend:

1. Revision der Lehrpläne im Anschluß an die von der Oberschulbehörde in Aussicht gestellte Revision des Normallehrplans der badischen Volksschulen.

2. Allmähliche Beseitigung der kombinierten Klassen.

3. Herabsetzung der Klassenfrequenz für die Gesamtschule in der Weise, daß als Maximalzahl in den unteren Klassen 45, in den mittleren und oberen 40 angestrebt wird.

Außerdem ersuchte die Schulleitung in einer besonderen Eingabe die Oberschulbehörde, eine Abänderung der Bestimmungen des Unterrichtsgesetzes dahin bewirken zu wollen, daß für alle Mädchen die 8jährige Schulpflicht festgesetzt und der Beginn der Schulpflicht bis zum vollendeten 6. Lebensjahr hinaufgeschoben werde.

b) Sondereinrichtungen betreffend:

4. Errichtung von Hilfsklassen.

5. Errichtung von Wiederholungsklassen.

6. Errichtung von Abschlußklassen.

7. Einrichtung von Sprachheilkursen.

8. Einrichtung von französischen Klassen an der Volksschule als Parallelabteilungen der Klassen V—VIII für gut veranlagte, strebsame Kinder, deren Eltern die Hinzunahme des Französischen wünschen.

---

[1]) Vgl. den Jahresber. der Mannh. Volksschule 1901/02, S. 13.

Diese umfassenden Reformvorschläge des Schulleiters wurden von der Schulkommission sämtlich gutgeheißen und als Anträge dem Stadtrat zur Beschlußfassung unterbreitet. Dieser erklärte sich mit den Anträgen 1, 4, 5, 6 und 7 ohne weiteres einverstanden. Bezüglich des Antrages 2 wurde beschlossen: Die Aufhebung und dauernde Beseitigung der III. und IV. Kombinationsklassen ist so bald als möglich und **ohne Rücksicht auf den finanziellen Effekt** durch rasche Erstellung der hierzu erforderlichen Schulhäuser herbeizuführen. Die Beratung und Abstimmung über den Antrag, die Aufhebung der I. und II. Kombinationsklassen betreffend, ist bis nach Durchführung des vorstehenden Beschlusses zu verschieben; in gleicher Weise ist die Entscheidung über den Antrag 3 zurückzustellen. Bezüglich des Antrages 8 wurde die Beibehaltung der bisherigen französischen Kurse (außerhalb der Unterrichtszeit) beschlossen.

5. Die Anträge 1—3 zeigen zur Genüge den **umfassenden** Charakter der von mir angestrebten Schulreform. Diese die Verhältnisse der Gesamtschule berührenden Reformen hielt ich für so wichtig, daß ich zu deren Verwirklichung alles tat, was meinerseits getan werden konnte.

6. Zunächst wurden an dem bisherigen Lehrplan **alle** diejenigen Änderungen vorgenommen, die in der Kompetenz der lokalen Schulbehörde lagen. Es sei dies gegenüber den Darlegungen des Herrn Scholz [1]) über den bisherigen Mannheimer Lehrplan ausdrücklich betont.

7. Um die erste Voraussetzung zur Aufhebung der Kombinationsklassen und zur Herabsetzung der Klassenfrequenz [2]) zu erfüllen, unternahm ich es, als Mitglied des Stadtverordnetenkollegiums bei der Beratung des städtischen Voranschlags den Vertretern der Bürgerschaft die Notwendigkeit der Einhaltung bestimmter Termine für den Bau neuer Schulhäuser eingehend darzulegen. Nicht ohne Erfolg. Von den städtischen Kollegien wurden darauf hin Beschlüsse gefaßt, nach denen der Schulleitung in der Zeit von Ostern 1905 bis Ostern 1909 nacheinander die gewiß ansehnliche Zahl von ca. 170 neuen Räumen zur Verfügung gestellt werden wird.

8. Weiterhin hat Mannheim die Leistungsfähigkeit der Gesamtschule durch Verbesserung der Gehalte der Lehrerschaft, deren Kopfzahl einschließlich der technischen Lehrerin-

---

[1]) Referat S. 49 und 50.

[2]) Vgl. oben Ziffer 4 Vorschläge 2 und 3

nen gegenwärtig 523 beträgt, durch einstimmigen Beschluß der städtischen Behörden in durchaus anerkennenswertem Maße erhöht.[1]) An Opferwilligkeit für die Volksschule dürfte zur Zeit Mannheim nicht von vielen Städten übertroffen werden. Der auf die Volksschule entfallende Aufwand, ein Fünftel der städtischen Gesamtausgaben, beträgt 1905 etwas über zwei Millionen Mark.

9. Endlich sei noch eines Faktors Erwähnung getan, der in nicht allzu ferner Zeit die Leistungsfähigkeit der Mannheimer Volksschule günstig beeinflussen wird. Die badischen Lehrerseminare erhielten vor kurzem einen in mehrfacher Hinsicht fortschrittlichen Lehrplan und wurden zu sechsstufigen Anstalten ausgebaut.

10. Zusammenfassung der vorstehenden Ausführungen: Die Mannheimer Schulreform beschränkte sich nicht auf die bloß organisatorische Maßnahme der Schaffung von besonderen Klassenkategorien für die zurückbleibenden Schüler, sondern umfaßte von Anfang an alle die Momente, die außerhalb der Schülerschaft liegend für eine erhöhte Leistungsfähigkeit des Gesamtschulkörpers in Betracht zu ziehen sind und vom Referenten und den verschiedenen Rednern angeführt wurden. Es ist aber ohne weiteres klar, daß nicht alle Reformmaßnahmen zu gleicher Zeit und von heute auf morgen durchgeführt werden konnten. Ebensowenig wie Armeen können neue Schulhäuser und weitere Lehrer aus dem Boden gestampft werden. Wohl aber konnte die Einrichtung der Sonderklassen alsbald in Angriff genommen werden. Bei der einheitlichen Organisation des Mannheimer Volksschulwesens bedingte sie weder mehr Klassenräume noch mehr Lehrer, sondern stellte sich nur als eine neue Ordnung der Lernenden und Lehrenden innerhalb der vorhandenen Parallelklassenrahmen der einzelnen Klassenstufen dar.[2])

11. Mit der Einrichtung von Sonderklassen neben den Hauptklassen brauchte auch nicht bis nach Durchführung der übrigen Reformen gewartet zu werden. Denn sie ist in einem großen Volksschulkörper eine unbedingte Notwendigkeit auch dann, wenn alle übrigen die Ergebnisse der Unter-

---

[1]) Der Anfangsgehalt der definitiven Lehrer wurde von 2200 M auf 2400 und der Höchstgehalt von 3700 auf 4200 M erhöht: eine Mehrbelastung des städtischen Haushalts von rund 100000 M.

[2]) Vgl. mein Buch »Der Unterrichtsbetrieb usw.« S. 137.

richtsarbeit mitbestimmenden Faktoren als völlig normale zu bezeichnen wären. Inwiefern? Einmal werden die ererbten und erworbenen Qualitäten gleichaltriger Kinder, die gleichzeitig schulpflichtig werden und auch gleichzeitig aus der Schule austreten, immer die extremsten Unterschiede aufweisen; denn es wird niemals verhindert werden können, daß auch physisch und psychisch minder taugliche Individuen Nachkommen erzeugen, und menschliche Schwächen und Leidenschaften werden solange nicht verschwinden als es Menschen gibt; nur eine prozentuale Abnahme der Zahl der schwachen und sehr schwachen Volkselemente läßt sich aus einer glücklicheren sozialen Entwicklung erhoffen. Sodann wird es immer eine natürliche Unmöglichkeit sein, die Gesamtheit der Schüler der gleichen Altersstufe, deren physische und psychische Befähigung zwischen 100 Prozent und Null Prozent schwankt, nach einem Unterrichtsplan dem Kräftemaß der einzelnen entsprechend intensiv zu fördern.

12. Insbesondere vermag selbst eine wesentliche Herabsetzung der Klassenfrequenzen, die von manchen als das Allheilmittel gepriesen wird, eine befriedigende Besserung der Versetzungsverhältnisse nicht zu bewirken. Dafür zeugt die Tatsache, daß gerade in den nordischen Ländern, die sich einer im Vergleich zu deutschen Verhältnissen sehr niederen Klassenfrequenz (Höchstzahl 36) erfreuen,[1] eine in ihren Anfängen von Mannheim abhängige, immer weitere Kreise ziehende Bewegung zu Gunsten eines differenzierten Unterrichtsbetriebs entstanden ist.[2]) Einen weiteren Beleg dafür bieten die Leipziger Verhältnisse. Trotzdem sich die Bezirksschulen Leipzigs relativ außerordentlich günstiger Verhältnisse erfreuen (tüchtiger Lehrer, eines maßvollen Lehrplans und einer Klassenfrequenz von 38/39 Köpfen) zeigt die Leipziger Schulstatistik von 1901, daß fast jede Klasse mit Zurückgebliebenen aus 2, 3, 4 und 5 Jahrgängen belastet ist, woraus der Direktor des statistischen Amtes den objektiven Schluß zieht: »Unseres Erachtens beweisen diese Tabellen mit größter Deutlichkeit die dringende Notwendigkeit

---

[1]) Vgl. das Referat von Scholz S. 37.

[2]) Auf dem vom 8. bis 12. August d. J. in Kopenhagen stattgefundenen großen Nordischen Schulkongreß wurde deshalb auch das Thema behandelt »Gruppierung der Schüler nach Leistungsfähigkeit«. Alle drei Referenten (je einer aus Dänemark, Norwegen und Schweden) sprachen sich für das neue Prinzip aus.

einer anderen Organisation in der Klassenbildung der zurückbleibenden Leipziger Volksschüler.« Und gerade der Leipziger Lehrerverein sprach sich auf Grund der in Mannheim durch eine Abordnung eingezogenen Belehrungen von allen fachmännischen Vereinen zuerst für das Prinzip des Mannheimer Systems aus.[1])

13. Wenn eben der Unterricht für alle Angehörigen der gleichen Altersstufe während ihrer ganzen Schulpflicht ein naturgemäßer sein soll, dann muß zuallererst deren Zusammenfassung zu Unterrichtsgemeinschaften, also die Klassenorganisation eine naturgemäße sein. Diese Zusammenordnung der Schüler ist also keineswegs eine rein äußere, sondern im eigentlichsten Sinne eine innere, physiologisch und psychologisch begründete Maßnahme.[2])

14. Aber: »Die Psychologie ist heute noch nicht soweit, daß sie die Frage der Scheidung der Kinder nach ihrer Begabung entscheiden könnte.«[3]) Richtig ist, daß es noch keinen Psychometer gibt, mit dem wir ebenso exakt wie wir die Temperatur der Luft vermittelst des Thermometers zu messen im stande sind, den Grad der Gesamtleistungsfähigkeit eines Schülers, d. i. jenes abstrakten Produkts, das sich aus den vielfältigen ererbten und erworbenen Anlagen sowie aus den Wirkungen der sozialen Umwelt zusammensetzt, zu bestimmen vermöchten. Ob ein solches Instrument jemals gefunden werden wird, ist bei der jetzigen Wissenschaft von der Brücke, die vom Physischen zum Psychischen hinüberleitet, zum mindesten zweifelhaft. Jedenfalls können wir bis zu dessen Erfindung nicht zuwarten, um ein Urteil über die Leistungsfähigkeit eines Menschen zu fällen. Denn das praktische Leben zwingt uns auf Schritt und Tritt zu solcher Beurteilung. Und welchen Gradmesser wendet die Praxis an, wohin wir blicken? Nicht nach dem, was einer mit seiner abstrakten Psyche leisten könnte, wird der einzelne beurteilt und entlohnt, sondern nach dem, was einer an einer bestimmt gegebenen Aufgabe tatsächlich leistet, also nach einem Objekte, das der Wahrnehmung durch unsere

---

[1]) Mit Genehmigung des Schulausschusses sind seit Ostern 1905 an einer Leipziger Bezirksschule versuchsweise Förderklassen eingerichtet.

[2]) Daher die zustimmenden Gutachten von Ziehen, Kräpelin und anderen hervorragenden Medizinern.

[3]) Vgl. Scholz in Besprechung S. 65 unter Leitsatz 3.

Sinne zugänglich ist. Kurz, aus den konkreten Leistungen muß der Grad der geistigen Leistungsfähigkeit des Individuums erschlossen werden. Wenn beispielsweise der Psychiater vor Gericht ein Gutachten über den Geisteszustand eines Angeklagten abgeben soll, vermag er keinen Einblick in die anatomische Beschaffenheit des Gehirns des zu Beurteilenden zu tun, und wenn er es könnte, so würde es ihm in den meisten Fällen nicht viel helfen; der Psychiater muß vielmehr die seelischen und leiblichen Betätigungen, die Ergebnisse der Funktionen der Gehirn- und Nervenorgane, zum Maßstab für seine dem Angeklagten oft verhängnisvolle Beurteilung nehmen. Wie ungleich günstiger als der Psychiater ist aber hinsichtlich der Menge und der Beschaffenheit des Beobachtungsmaterials der Lehrer daran! Jahrein jahraus kann er die Äußerungen des seelischen und geistigen Lebens seiner Zöglinge beobachten und vergleichend beurteilen. Und da sollte am Schlusse des Schuljahres die Entscheidung darüber nicht zu verantworten sein, welche von den Schülern im nächsten Schuljahr in einer Hauptklasse mitzuarbeiten vermögen und welche besser in einer Förderklasse oder in einer Hilfsklasse mit ihren günstigeren Einrichtungen und Anforderungen aufgehoben sind, zumal wenn man bedenkt, daß eine etwaige irrtümliche Beurteilung bei dem engen Wechselverhältnis der drei parallelen Klassenzüge jederzeit wieder gut gemacht werden kann? Das richtige Gruppieren der Schüler nach ihren geistigen Qualitäten wird in dem Maße an Sicherheit noch gewinnen, je eingehender sich die Lehrer mit den einschlägigen psychologischen und psychopathologischen Fragen beschäftigen, je sorgfältiger der Personal- oder Individualbogen geführt wird, und je mehr sich Schulmann und Schularzt der Notwendigkeit ihrer gegenseitigen Ergänzung bewußt sind.

14. Mit den vom Referenten in den Leitsätzen 5 und 6[1]) aufgestellten Forderungen bin ich, wie bereits dargetan, vollständig einverstanden, mit einer einzigen Einschränkung, welche die Durchführung der Klassen betrifft.[2]) Zunächst ist hier ein Irrtum zu berichtigen. S. 6 des Referats sagt Herr Scholz, daß in den Mannheimer Hauptklassen der Klassenlehrer jährlich wechsle. Das trifft nicht zu. Richtig ist, daß die Durch-

[1]) Vgl. Referat S. 54 und 55.

[2]) Siehe d. Art. in *Reins* Enzyklopädie. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

führung in den Hauptklassen nicht mit der Regelmäßigkeit stattfindet wie in den Sonderklassen. Als Leiter eines großen Schulwesens habe ich neben den Vorteilen auch die Nachteile dieses Prinzips genügend kennen gelernt. Gewissen Jahrgängen gegenüber ist der Wechsel des Klassenlehrers geradezu ein Akt der ausgleichenden Gerechtigkeit, worauf schon Herbart in der Schrift »Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung« hingewiesen hat.[1]) Nicht selten hindern auch äußere Gründe die Weiterführung der Unterrichtsabteilungen durch den bisherigen Lehrer. Im übrigen bilden gegen den unvermeidlichen Lehrerwechsel ein nicht zu unterschätzendes Gegengewicht die Personal- oder Individualbogen mit den die äußeren und inneren Verhältnisse des einzelnen Kindes kennzeichnenden Bemerkungen der früheren Lehrer sowie gewisse innerhalb eines großen Schulkörpers im Interesse der Schüler sowohl nach der unterrichtlichen als auch nach der erzieherischen Seite unbedingt erforderlichen einheitlichen Grundsätze.

15. Am empfindlichsten ist der Lehrerwechsel unzweifelhaft auf den beiden untersten Klassenstufen. Hier ist in Mannheim Personalunion üblich. Dies hat der Referent richtig angegeben. Zugleich aber weist er mir infolge mißverstandener Auffassung einer Stelle meiner Schrift »Der Unterrichtsbetrieb« S. 32 die Anschauung zu, daß Lehrer, die zur Führung einer Mittel- oder Oberklasse nicht mehr in wünschenswertem Maße befähigt sind, in den Elementarklassen noch Befriedigendes leisten.[2]) Hätte ich diese Anschauung wirklich, so verdiente ich in vollem Maße die von verschiedener Seite daran geübte Kritik. Der Sachverhalt ist jedoch folgender. An der zitierten Stelle handelt es sich nicht — vergleiche den Zusammenhang — um die Schuljahre I und II, sondern um die Schuljahre III und IV. Und da bin ich allerdings der Ansicht, die sich auf eine reiche Erfahrung stützt, daß Lehrer, die aus inneren oder äußeren Gründen zur Führung der Klassen V—VIII (fünftes bis achtes Schuljahr) minder tauglich geworden sind, sich noch am ehesten in den Klassen III und IV, nachdem auf den beiden untersten Stufen tüchtige unterrichtliche und erzieherische Vorarbeit geleistet worden ist, zurechtzufinden vermögen. Die Arbeit in der Anfängerklasse schätze ich nach Bedeutung und Schwierigkeit so

---

[1]) Vgl. meine Schrift »Der Unterrichtsbetrieb usw.« S. 84.
[2]) Referat S. 52, Besprechung S. 62.

hoch ein, daß ich gerade für das erste Schuljahr eine gründliche Reform des Lehrplans und eine erhöhte Individualisierung in der Unterrichtserteilung am dringlichsten halte. Zu letzterem Zwecke werde ich im Zusammenhang mit der Revision des Lehrplans für jede Anfängerklasse die Zuweisung einer eigenen Lehrkraft zu erreichen suchen, die die Differenz zwischen der Stundenzahl der Klasse und dem Deputat des Lehrers für den sogenannten successiven Abteilungsunterricht[1]) (Gruppenunterricht) verwenden soll.

16. Von dem successiven Abteilungsunterricht berichtet der Referent, daß er in Mannheim zur Überanstrengung der kindlichen Kräfte benutzt werden dürfe (S. 52), in dem Bestreben, möglichst viele Kinder aus den Wiederholungsklassen wieder zu ihren Altersgenossen zurückzuführen. Dieser Auffassung muß mit aller Bestimmtheit widersprochen werden. Die Mannheimer Reform entsprang ebenso sehr hygienischen als pädagogischen Erwägungen. Von vornherein schwebte ein doppeltes Ziel vor: einerseits, daß jeder Schüler durch ausgiebige Betätigung seiner Kräfte zu deren vollen Entfaltung gelange (pädagogische Erwägung), andrerseits, daß keinem Schüler mehr zugemutet werde, als was er nach den natürlichen Voraussetzungen ohne Schädigung seiner Gesundheit zu leisten im stande ist (hygienische Erwägung). Gerade wegen dieser zweiten Seite hat das Mannheimer System die rückhaltlose Zustimmung der Hygieniker gefunden. Daß von Überanstrengung und Drill im successiven Abteilungsunterricht keine Rede sein kann, beweist schon der auch vom Referenten (S. 13) angeführte geringe Prozentsatz (2,3 %) der außer der Reihe aus dem Fördersystem in die ihrem Alter entsprechende Hauptklasse zurückversetzten Schüler. Die Lehrer der Mannheimer Förderklassen wissen sehr wohl, daß bei jeder Unterrichtsarbeit das hygienische Moment in erster Linie zu berücksichtigen ist. Die außer der Reihe in das Hauptsystem zurückkehrenden Schüler sind zumeist solche, die aus äußeren Gründen am Schlusse des vorausgegangenen Schuljahres die Versetzungsreife nicht hatten erlangen können. Derartige äußere Gründe sind: Krankheit im letzten Teil des Schuljahrs, Zuzug aus mangelhaften Schulverhältnissen, unrichtige Behandlung durch den Lehrer, vorübergehende ungünstige häusliche Verhältnisse. Auch ein innerer Grund kann vorliegen. Wer mit Schülern empor-

[1]) Referat von Scholz, S. 10.

gestiegen ist, wird die Erfahrung gemacht haben, daß einzelnen, die früher zu den stumpfen und schwerfälligen gehörten, auf einmal, wie man so sagt, der Knopf aufgeht, so daß sie nunmehr überraschende Fortschritte machen. Zur richtigen Beurteilung der von den ausnahmsweise zurückversetzten Förderklassenschülern geleisteten Unterrichtsarbeit sei hervorgehoben, daß es sich keineswegs darum handelt, eine Arbeit von $1\,{}^1/_2$ Jahren in $^1/_2$ Jahre zu erledigen.[1]) Die betreffenden Kinder brauchen doch das vorausgegangene Pensum nicht ganz von vorne zu beginnen. Wenn beispielsweise ein Kind, das bisher gut mitgekommen ist, von Neujahr bis Ostern den Unterricht wegen Krankheit aussetzen mußte, so ist es zwar vorerst nicht versetzungsfähig, weil ihm zur Mitarbeit der nächsthöheren Klasse wichtige Kenntnisse fehlen, und kommt deshalb in eine Förderklasse. Hier leistet es in $^1/_2$ Jahre die Arbeit von $^3/_4$, nicht $1\,{}^1/_2$ Jahren (letztes Viertel vom Pensum des vorigen Schuljahres und die erste Hälfte vom Pensum des darauf folgenden Schuljahres); das ist für ein normal befähigtes Kind bei den günstigen Unterrichtsbedingungen der Förderklassen pädagogisch und hygienisch wohl zu leisten.

17. In der Besprechung S. 63 und 65 wird von den Herren Volkhardt und Scholz angeführt, bei mir spiele das Wissen eine zu große Rolle, die Gemütsbildung trete zurück. Darauf möchte ich erwidern: Die charakteristische Forderung des Mannheimer Systems lautet »Anpassung der unterrichtlichen Forderungen an die individuelle Arbeitskraft der Schüler.« Diese Anpassung, durch die naturgemäß eine wirksame Ausbildung des Intellekts erreicht wird, soll nun gleichbedeutend sein mit Vernachlässigung der erzieherischen Aufgabe der Schule, der Ausbildung des Gemüts- und Willenslebens? Wäre dies richtig, so müßte auch folgende Umkehrung richtig sein: Geringere Berücksichtigung der intellektuellen Kräfte, für einen großen Bruchteil der Schüler bislang die Folge der uniformen Klassifizierung, ist gleichbedeutend mit Veredlung des Gemüts und mit Stärkung des sittlichen Willens. Das Ungereimte dieser Gleichsetzung tritt uns in dem Typus des gewöhnlichen Repetenten verkörpert entgegen. Wahrheit ist, daß die Mannheimer Organisation auf dem Prinzip ruht: »Die beste Art, wie der Lehrer sittlich erzieht, ist, daß er gut unterrichtet.« [2]) Nur wenn der Unter-

[1]) Referat S. 12 und Besprechung S. 67.
[2]) *Theob. Ziegler*, Allgemeine Pädagogik.

richt, der es zunächst mit der Pflege der Erkenntnis zu tun hat, ein der geistigen Verdauungsfähigkeit entsprechender ist, nur dann ist er für das junge Menschenkind auch ein ansprechender; nur dann erwächst aus der Unterrichtsarbeit, da Gefühls- und Willensleben mit der Bildung des Vorstellungs- und Gedankenkreises aufs engste verbunden sind, Erziehung im engeren Sinne des Wortes: Bildung des Gemüts, Erwärmung des Herzens, Kräftigung des sittlichen Willens. Daß ein gesunder Intellektualismus, der nicht sowohl auf Kenntnisse als auf Erkenntnisse abhebt, nicht ein Hemmnis, sondern geradezu eine conditio sine qua non der auf die Sittlichkeit des Denkens, Fühlens und Handelns gerichteten Erziehung ist, haben schon Pestalozzi und Herbart betont. »Nur durch Ausbildung aller Geisteskräfte und insbesondere durch Anregung der Denkfähigkeit ist ein sittliches Verhalten des Menschen zu erzielen« (Pestalozzi). »Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein« (Herbart).

18. Aus dem unter Ziffer 17 dargelegten Grundsatz des Mannheimer Systems »Die beste Art, wie der Lehrer erzieht, ist, daß er gut unterrichtet« ergibt sich für die Einweisung der einzelnen Kinder in Klassen und Schulhäuser naturgemäß das Prinzip: Das einzelne Kind ist — unter tunlichster Berücksichtigung der Lage seiner Wohnung — dorthin einzuweisen, wo ihm die für sein Fortschreiten günstigste Unterrichtsgemeinschaft geboten werden kann. Da nun innerhalb eines kleineren, fest umgrenzten Wohnbezirks die Zahl der Schüler nicht ausreicht, um die durch das Interesse der Gesamtheit der Schüler gebotene reiche Klassengliederung (das 8stufige System als entwickeltste Form der Höhengliederung und die Differenzierung in Hauptklassen, Förderklassen und Hilfsklassen in der Breitengliederung des Schulkörpers) in der Weise einrichten zu können, daß die einzelnen Unterrichtsabteilungen einerseits nicht zu stark besetzt sind (pädagogische Rücksichtnahme), andrerseits nicht zu gering besetzt sind (ökonomische Rücksichtnahme), bedarf es einer größeren Schulgemeinschaft, als wie sie in einer Einzelschule (Schulsystem) mit ihren beschränkten Betriebsmitteln vorhanden ist. Zu dem angegebenen Zwecke müssen deshalb mehrere der bisherigen Teilschulen eine Art Arbeitsgemeinschaft bilden analog dem Vorgehen auf den übrigen Gebieten des modernen Lebens.[1]) Die dadurch notwendig

[1]) Zuerst erfolgte auf politischem Gebiete der Zusammenschluß der früher ohnmächtigen Kleinstaaten zum machtvollen Einheits-

gewordene beweglichere Einschulungsweise hat noch den in erzieherischer Hinsicht gewichtigen Vorteil, daß der in größeren Industriestädten überaus starke Wohnungswechsel der unteren Volksschichten viel seltener eine Umschulung des einzelnen Kindes im Gefolge hat als da, wo man an dem überlieferten System der kleinen, selbständig nebeneinander bestehenden Schulorganismen mit scharf umgrenzten Schulsprengeln festgehalten hat. Andere Zeiten, andere Verhältnisse bedingen eben auch im Schulwesen andere Formen, andere Aufgaben. Nicht mehr um Schaffung vieler individueller Schulorganismen kann es sich in unseren modernen Industriestädten handeln, nachdem die unerläßliche Voraussetzung jener Organisation, die Seßhaftigkeit der Bevölkerung, geschwunden und starke Flutung an ihre Stelle getreten ist, sondern um Bildung individueller Klassenorganismen unter rationeller Ausnutzung der durch die städtischen Verhältnisse gegebenen Vielheit der Lernenden und Lehrenden zur intensiven und deshalb auch erzieherisch wirkenden Unterrichtsarbeit für die Gesamtheit der im ganzen Stadtgebiet ansässigen schulpflichtigen Schuljugend. Bei dieser freieren Organisation des Schulwesens kann es vorkommen, daß Kinder aus derselben Familie verschiedenen Schulhäusern zugewiesen werden, wenn nämlich die Rücksicht auf deren zweckmäßige Förderung dies erheischt. Rektor Schubert bezeichnete in der Besprechung (S. 71) diesen Zustand als »schauderhaft«. Herrscht aber der gleiche Zustand nicht auch in allen den ungezählten Fällen, wo die einzelnen Kinder aus derselben Familie gleichzeitig die Volksschule und verschiedene höhere Schulen besuchen, ohne daß jemand auf den Gedanken käme, daß das räumliche Getrenntsein jener Schulen für die Geschwister einen erzieherischen Nachteil bedeute? Ferner sei daran erinnert, daß die Organisation eines Nebeninstituts der modernen Volksschule, der Hilfsschule, deren erzieherische Bedeutung heute allgemein anerkannt ist, bereits auf dem geschilderten Prinzip der freieren Schülereinweisung sich gründet. Was aber für die allerschwächsten Kinder der Volksschule durchführbar und vorteilhaft ist, muß

---

staat; sodann auf kommunalem Gebiete die Vereinigung kleinerer Gemeinden zu einer leistungsfähigeren Gesamtgemeinde sowie die Angliederung von Landgemeinden an die benachbarte Stadtgemeinde; endlich auf wirtschaftlichem Gebiete die Bildung von Berufsgruppen, Genossenschaften aller Art, Betriebsmittelgemeinschaften usw.

wohl auch für die schwachen und für die leistungsfähigeren Schüler möglich und nützlich sein. Ein weiteres Analogon für die neue Organisationsform bietet die innere und äußere Gestaltung des modernen Fortbildungsschulwesens: innerhalb der einzelnen Berufe werden die Zöglinge streng nach ihrer tatsächlichen Förderungsfähigkeit zu Gruppen vereinigt,[1]) und um die erforderlichen Zahlen zu erhalten, hat man die früheren zahlreichen kleinen Schulbezirke zu einigen wenigen großen Einweisungsbezirken vereinigt.[2])

Mögen die vorstehenden erläuternden Ausführungen zur Bekräftigung des Urteils des Referenten beitragen, daß die Mannheimer Schulorganisation eines praktischen Versuchs — unter Anpassung an die jeweiligen örtlichen Verhältnisse — nicht unwert ist. Für die Bedeutung und die Tragweite des neuen Organisationsprinzips spricht u. a. auch die Tatsache, daß die von der Hauptversammlung der Diesterweg-Stiftung in Berlin mit seltener Einmütigkeit durch den ersten und einzigen Preis ausgezeichnete Schrift von Ernst Engel »Der Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule. Eine kritische Besprechung«[3]) für die Schul- und Klassenorganisation des großstädtischen Volksschulwesens das Mannheimer System in objektiver Begründung warm empfiehlt.

Mannheim. Dr. Sickinger.

---

[1]) Erlasse des preußischen Handelsministers, vgl. *Heinecke:* »Der deutsche Unterricht in der Fortbildungschule.« Essen 1904.

[2]) Z. B. die ganze Stadt Magdeburg bildet einen einzigen Fortbildungsschulbezirk, in Berlin sind für die neue Pflichtfortbildungsschule nur vier Einweisungsbezirke vorgesehen.

[3]) Erschienen bei E. F. Thienemann in Gotha.

Zum Jahrestage

des

Kinderschutzgesetzes.

(1. 1. 1904.)

(Vortrag zu einem Elternabend.)

Von

Paul Staude,

Rektor der Johannis- und Neustadtschulen zu Altenburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 257.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1905

Vor kurzem kam dem Vortragenden ein Brief in die Hand, worin sich ein Vater darüber aufhielt, daß sein Sohn zu Hause für die Schule lernen und schreiben und rechnen müsse, und er berief sich dabei auf das Kinderschutzgesetz. Diese Berufung war selbstverständlich nicht ganz zutreffend. Wenn natürlich auch die Schule und der Unterricht sich hüten werden, durch allzuviel Hausaufgaben die Freizeit der Kinder zu beschränken, ohne jede Schulaufgabe kann sie unter den gegenwärtigen Verhältnissen die ihr gesteckten Ziele nicht erreichen. Gerade deshalb, daß die Schüler und Schülerinnen im Unterrichte die nötige Frische und für die Schule die nötige Zeit gewinnen, gerade deshalb mit ist das Kinderschutzgesetz erlassen worden.

Wenn nun auch Auffassungen selten sein mögen, wie sie der erwähnte Briefschreiber zu haben scheint, so ist es doch nicht ohne Nutzen, wenn einmal Eltern und Lehrer sich versammeln, um sich »über das Kinderschutzgesetz und seinen Ausbau« zu unterhalten. Und das ist der Zweck meines Vortrags.[1]) So bitte ich Sie, mir einige Zeit Ihre Aufmerksamkeit zu schenken.

---

[1]) Benutzt sind worden: *Agahd*, Gesetz, betreffend Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben. 2. Auflage, bearbeitet von *Agahd* und von *Schulz*. Jena, Fischer, 1904. — *Agahd*, Du sollst die Kinder des Volkes schützen. (Türmer 1904, 3. Heft.) — *v. Rohrscheidt*, Reichsgesetz, betreffend Kinderarbeit usw. Berlin, Vahlen, 1903. — *Zwick*, Das Kinderschutzgesetz. Berlin Liebmann, 1903.

Ich werde sprechen:

1. darüber, wie man sich zur Frage der Lohnbeschäftigung von Kindern stellen soll;
2. darüber, ob etwa Mißstände auf diesem Gebiete vorhanden waren;
3. darüber, ob zur Abstellung derselben dann ein besonderes Gesetz angebracht war;
4. welche segensreichen Wirkungen des Gesetzes zu hoffen sind;
5. weshalb unser Vaterland stolz auf dies Gesetz sein darf;
6. ob ein Ausbau desselben nötig erscheint.

1. Wie soll man sich zur Frage der Lohnbeschäftigung von Kindern überhaupt stellen?

Gewisse Kreise — und es sind Leute, denen das Wohl der Jugend am Herzen liegt — haben sich grundsätzlich gegen jede Erwerbstätigkeit schulpflichtiger Kinder ausgesprochen.

Sie behaupten: solche Tätigkeit werde für das Kind leicht so sehr zur Hauptsache, daß kein Raum für häusliche Schularbeiten bleibt; ja es könne der Fall eintreten, daß der Schulunterricht als eine lästige Einschränkung der Erwerbstätigkeit erscheint und nur geringe Erfolge erzielen kann. Während die letzten Jahre der Volksschule meist die fruchtbarsten und erfolgreichsten für die geistige Entwicklung und Ausbildung seien, werde der Unterricht eines Kindes, dessen Arbeitszeit zum größeren Teil der Lohnarbeit gewidmet ist, nicht viel mehr leisten als eine Fortbildungsschule. Soll die Volksschule ihre Aufgabe erfüllen, so dürfe sie die Herrschaft über das Kind nur mit der Familie, aber nicht mit der Fabrik teilen.

Für den Schulunterricht erwüchsen durch solche Arbeit Nachteile, wie Schulversäumnis und Verspätungen, körperliche und geistige Ermüdung, Schlaffheit, Gleichgültigkeit, Schläfrigkeit, ja sogar schlechtes Betragen.

Aber auch Gefahren für die Gesundheit träten ein: unzureichende Ernährung, schädliche Einflüsse der Witterung, Überanstrengung, unzulängliche Nachtruhe.

Dazu könnten sich gesellen Gefahren in sittlicher Beziehung: Hang zu Lug und Trug und rohem Betragen, Mangel an Ordnungsliebe, Freundlichkeit, Anstand, Neigung zu Diebstahl, Tierquälerei, Baumfrevel.

Wohl sei Arbeit eine Erziehungsmaßregel, aber in erster Linie stehe für das Kind nicht die gewerbliche, sondern die Schularbeit, dann kämen die Dienstleistungen in der Familie, die Erholung, und erst dann könne an mäßige andere, passende Beschäftigung gedacht werden.

So liegen also gewichtige Bedenken gegen gewerbliche Kinderarbeit vor.

Und was hat man zu Gunsten der Erwerbstätigkeit der Kinder gesagt?

Das Kind wird an Tätigkeit gewöhnt, der Sinn für Fleiß und Sparsamkeit wird geweckt, das Kind wird bewahrt vor Müßiggang und anderen Abwegen. Ein gewisses Maß körperlicher Arbeit neben dem Unterricht ist nicht nur nicht schädlich, sondern erwünscht.

Es liegt auch in der mithelfenden Kinderarbeit eine gewisse Vorbereitung fürs praktische Leben, die nicht nur neben der Schule bestehen, sondern auch für das Kind selbst fruchtbar und förderlich werden kann, wenn sie sich in durchaus mäßigen Grenzen hält.

Dabei ist auch der geringe, oft kaum nennenswerte Verdienst nicht außer Betracht zu lassen, denn er erhöht die Wertschätzung des Selbsterworbenen und bringt der oft in sehr ärmlichen Verhältnissen lebenden Familie besonders, wenn gleichzeitig mehrere Kinder gewerblich tätig sind, einen relativ nicht unbedeutenden Zuschuß zu den Kosten des Haushalts. Würde man die Kinderarbeit mit einem Schlage durch ein Gesetz verbieten, so geschähe dies zum Schaden der Lebenshaltung vieler Familien, welche einen anderweitigen Ersatz nicht finden, und vielfach ein Schaden auch für die sittliche Haltung

der Kinder selbst. Man braucht nur an die Verhältnisse einer Stadt wie der unseren zu erinnern, wo die Eltern vielfach außer dem Hause arbeiten müssen und die schulpflichtigen Kinder außerhalb der Schulzeit sich selbst überlassen sind. Hier ist es sicher zweckmäßiger, daß die Kinder zu regelmäßiger, passender Arbeit angehalten werden, um etwas zu verdienen, als daß sie auf die Straße getrieben und den Gefahren des Müßiggangs und der Verführung ausgesetzt bleiben.

Auch soll man bedenken, daß es gegen das Kindesgefühl geht, wenn das Kind den Eltern in der Not nicht beispringen darf. Darum ist es ganz berechtigt, wenn in einer neueren Schrift geschrieben wird: Die Heranziehung der Kinder zur Unterstützung der Eltern in ihrer häuslichen oder beruflichen Tätigkeit kann heilsam wirken, wenn sie sich in den rechten Grenzen hält. Eine praktische Verwendung der sich regenden Kräfte übt auf die Kinder oft einen großen Reiz aus, sie fühlen sich als nützliche Glieder der menschlichen Gesellschaft. Manch angesehener Mann hat in seiner Jugend am Hackestock gestanden und für die Mutter Holz gehackt, und manch anderer hat die oder jene Seite seines Berufs schon als Knabe gelernt, wenn er dem Vater zur Hand ging.

Auch Botengänge haben ihre guten Seiten; das Kind lernt mit Geld umgehen, es erfährt, wieviel das oder jenes Paket nach Leipzig oder Dresden kostet.

Vor zu weiter Ausdehnung müssen sich aber alle solchen Dienste hüten, und namentlich sollte kein Kind mitten aus der Arbeit für die Schule, und sei es selbst dann, wenn das Kind »nachsitzen« muß, herausgerissen werden. (Höchst unverständig ist es daher, wenn Eltern in diesem Falle dem Lehrer Vorwürfe machen: er opfert ja auch seine freie Zeit, die ihm niemand bezahlt, und die er sehr nötig hat.) Manches Kind läßt sich so wie so schon schwer bei der Arbeit festhalten.

Kommen nun noch Aufträge anderer Art als Unter-

brechung hinzu, so glauben die Kinder berechtigt zu sein, die Schularbeiten als Nebensache zu betrachten.[1])

Es lassen sich also gewichtige Gründe auch für die Kinderarbeit geltend machen: Gründe, die auf gesundheitlichem, sittlichem und wirtschaftlichem Gebiete liegen.

Wenn wir das Für und Wider gehörig abwägen, wird unsere Stellung zu der angeregten Frage die folgende sein müssen:

Wenn sich die Kinderarbeit in durchaus mäßigen Grenzen bewegt und sich auf passende Arbeit beschränkt, so braucht man nicht dagegen zu sein, sondern kann sie billigen.

Auf diesen Standpunkt stellte sich auch das Kinderschutzgesetz. Wenn aber gesetzliche Maßnahmen erfolgten, so mußten doch Mißstände auf dem Gebiete der gewerblichen Kinderarbeit bestehen, die eine Abstellung erheischten.

Darum haben wir 2. die Frage zu erörtern: Bestanden wirklich auf diesem Gebiete gewisse Mißstände, die der bessernden Hand bedurften?

Bedenklich muß uns schon die Zahl der in unserem Lande lohnbeschäftigten Kinder machen.

In ganz Deutschland kommen auf je 100 Kinder 6, die gewerbtätig sind — durchschnittlich, in unserem Land betrug diese Zahl mehr als das Dreifache, nämlich 19. Im Jahre 1898 waren 5686 Kinder unseres Herzogtums außerhalb der Fabriken gewerblich tätig.

Darunter waren in Schmölln[2]) z. B. 797 im Alter von 6—10 Jahren!

Im übrigen waren im Herzogtum beschäftigt:
149 mit Handschuhzurichten, -nähen, -sortieren, -bündeln,
226 beim Bürstenbinden und Borsteneinziehen,
407 bei der Tabakfabrikation,
67 beim Porzellandrehen und -formen;

---

[1]) Vgl. *Fischer,* Über das häusliche Leben des Schülers.
[2]) Siehe *Zwick* a. a. O.

1103 drehten oder schnitzten oder schliffen oder bohrten oder sortierten oder stempelten Hornknöpfe oder nähten sie auf.

In Sachsen kamen auf 100 lohnbeschäftigte Kinder 23, in Sachsen-Koburg-Gotha sogar 86.

Waren diese Gewerbe wohl alle geeignet für Kinder?

Und war das Alter nicht oft ein zu geringes?

Und wurde nicht bei dem für Kinderarbeit gezahlten Lohne oft der Lohn der Erwachsenen und die Arbeitsgelegenheit ungünstig beeinflußt?

Und war die Dauer der Kinderarbeit eine angemessene?

Hören wir darum einmal im Zusammenhange, mit aller Schärfe der Einseitigkeit in der Beurteilung, welche Notstände auf dem Gebiete der Kinderarbeit zu beseitigen waren. (Vergl. dazu *Agahd*, Gesetz betr. Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben. Jena, Fischer. 1 M).

Die Kinder arbeiteten zum Teil in gesundheitsschädlichen und gesundheitsgefährlichen Werkstätten und deren Betrieben. Es handelt sich z. B. um Werkstätten, in welchen die Kinder der Einatmung von Staub ausgesetzt sind, der entweder chemisch oder mechanisch namentlich auf den jugendlichen Organismus schädlich einwirkt. Hier hat man z. B. an die Verfertigung von Schieferwaren zu denken. Der harte, spitzige, scharfkantige Mineralstaub, der beim Abreiben der Schiefertafeln, beim Sägen der Schieferstücke, Anschleifen der Griffelspitzen und beim Abrunden der Stifte erzeugt wird, verletzt die zarten jugendlichen Schleimhäute der Atmungsorgane. Solche Kinderarbeit war in Meiningen, auch in Reuß und in Bayern vertreten.

Die Gesundheit der Kinder wurde untergraben durch gewerbliche Arbeit in zu frühem Alter. Wie schon gesagt, arbeiteten in Schmölln 797 Kinder im Alter von 6—10 Jahren. In hausindustriellen Gegenden wurden Kinder schon vor Beginn der Schulpflicht zur Lohnarbeit herangezogen. In Sachsen und Thüringen waren einzelne Kinder schon vom 4. Lebensjahre ab gewerbtätig.

Die Gesundheit der Kinder wurde durch Arbeit zu ungeeigneter Zeit (Früh- und Nachtarbeit) geschädigt. So erfolgte hier und da das Austragen von Backwaren in unzeitiger Frühe, die Kinder schliefen nicht aus, kamen schläfrig, abgespannt, ermattet, zu spät zur Schule, ganz abgesehen davon, wie wenig zuträglich dem oder jenem Kinde das allzuviele Treppensteigen war.

In Hamburg arbeiteten 436 Kinder bis 9 Uhr abends, 183 Kinder bis 10 Uhr, 49 Kinder bis 11 Uhr, 150 Kinder bis 12 Uhr. In Braunschweig dehnte sich die Arbeit bei 7 % der Kinder bis nach 10 Uhr aus.

Auch in Bezug auf die Arbeitsdauer fand Ausbeutung statt. In Chemnitz z. B. arbeiteten

435	Kinder	täglich	4	Stunden,
855	„	„	5	„
1241	„	„	6	„
241	„	„	6½	„
628	„	„	7	„
223	„	„	8	„
172	„	„	9	„
28	„	„	10	„
9	„	„	11	„
3	„	„	12	„
2	„	„	13	„

Aus Württemberg wurde berichtet, daß Kinder mit Herstellung von Ketten aus Silber- und Doublégold-Draht von nachmittags 3 Uhr bis spät in die Nacht hinein beschäftigt waren, daß die Klöppel-, Häkel- und Spularbeit bis 11 Uhr, die Federzupferei bis 12 Uhr nachts dauerten.

In Sonneberg waren Kinder von 3 bis 9 Uhr abends hausindustriell tätig:

in	4	Schulgemeinden	bis	9	Uhr	abends,
„	8	„	„	10	„	„
„	13	„	„	11	„	„
„	8	„	„	12	„	„
„	3	„	„	2	„	morgens

in 2 Schulgemeinden bis 3 Uhr morgens,
„ 1 „ „ 4 „ „

In dreien wurde gegen Weihnachten die ganze Nacht durchgearbeitet. »Wir kaufen die wunderhübschen Puppen, Pferdchen und Noahkasten. Es wird einem zum Weinen heiß, wenn man der Kindlein gedenkt, die ihren Schlaf darum geben mußten und — ihre Gesundheit. Ist's da ein Wunder, wenn die Tuberkulose überhand nimmt?«

Bei all dieser Arbeit muß erwähnt werden, daß der genannten Arbeitsdauer fast immer noch die Schulstunden zugezählt werden müssen — und die Hauptarbeit der Kinder sollte doch in den Schulstunden und in der Vorbereitung auf dieselben liegen.

Welche Arbeitslast lag da wohl auf so manchem Kinde!

Den Kindern ging häufig der Sonntag verloren.

Dem Erwachsenen wird durch ein menschenfreundliches Arbeiterschutzgesetz der Sonntag als voller Feier- und Ruhetag verbürgt — wieviel mehr bedarf das Kind seiner! »Wenn die Erwachsenen sich noch wohl fühlen in den Betten, dann ziehen draußen, dem Winterfrost zum Trotz, die Frühstücksträger treppauf, treppab.« —

Den Kindern wurde der Schlaf und die Spielzeit häufig in unverantwortlicher Weise gekürzt.

Wenn man die statistischen Angaben über Nacht- und Früharbeit ansieht, dann wird einem mit Schrecken bewußt, was an manchen Kindern verschuldet wurde.

Kleinere Schüler sollten ja um 8, größere um 9, die größten um 10 Uhr im Bette liegen. »Leider kommt die Unsitte immer mehr auf, die Kinder zu früh als Erwachsene zu behandeln und sie des Abends zu Geselligkeiten hinzuzuziehen oder in Vereine mitzunehmen. Da gehören Kinder überhaupt nicht hin. Nichts tut ein Kind lieber als den Erwachsenen zu spielen, nichts ist aber auch für Charakter- und Gemütsbildung nachteiliger, als diesem Bestreben mit Ernst Vorschub zu leisten. Je länger wir

unsere Kinder kindlich erhalten können, desto besser für sie.« Doch dies nur nebenbei. —

Und wo bleibt die Spielzeit? Das Spiel ist ja nicht etwa Bummelei, Müßiggang, sondern eine dringend notwendige Selbstbetätigung des Kindes, welche die Phantasie anregt und in körperlicher und geistiger Hinsicht von hoher Bedeutung ist.

Die gewerbliche Kinderarbeit bei der Heimarbeit geschah auch häufig in Räumen, die jeder gesundheitlichen Anforderung Hohn sprachen.

Es ist dann kein Wunder, wenn sich im späteren Leben vorzeitig körperliche Schwäche und Erwerbsunfähigkeit geltend machten. — Waren dies Mißstände, die auf gesundheitlichem Gebiete liegen, so dürfen nicht unerwähnt bleiben Mißstände auf sittlichem und geistigem Gebiete.

Erwerbstätige Kinder sind sittlichen Gefahren nicht immer, aber häufig ausgesetzt.

Die Statistik lehrt, daß die Erziehungsheime, die Straf- und Zwangserziehungsanstalten da und dann sich am meisten füllen, wo und wenn frühzeitig Lohntätigkeit herrscht, d. h. natürlich kommt hier jedenfalls hinzu, daß die häusliche Erziehung stark vernachlässigt wurde: denn der Lohnarbeit allein solche traurige Ergebnisse zuzuschieben, würde Einseitigkeit sein. So wird z. B. angeführt, daß u. a. 67 % der in Zwangserziehung gegebenen Kinder Straßenverkäufer gewesen seien. In Plötzensee bei Berlin waren 1895 unter 100 jugendlichen Gefangenen 30 während ihrer Schulzeit teils als Frühstücks-, teils als Zeitungsträger und teils als Laufburschen tätig gewesen. Leider ist hier wieder nicht angegeben, wie es um die häusliche Erziehung bestellt war. »Die Statistik ist eben — besonders in ihrer Einseitigkeit — eine grausame Wissenschaft.«

Nahe liegt hier die Frage: Wie ist's denn in dieser Beziehung mit den Zöglingen unseres Georgen- und Marienhauses? — Gewiß sind dort eine Anzahl Zöglinge, die

infolge ihrer ganzen Anlage selbst bei sorgfältigster häuslicher Erziehung auf Abwege geraten wären. Aber bei der Mehrzahl wird wohl das Haus die Schuld tragen. Darauf weist schon der Umstand hin, daß die meisten dieser Kinder »Gegner der Arbeit«, notorische Bummler und Herumtreiber gewesen sind. Das Haus muß das Kind zur Arbeitsamkeit erziehen, und dies Werk mit zu betreiben, ist eine wesentliche kulturelle Aufgabe der Schulerziehung. — Was nun die frühere Lohnbeschäftigung der Zöglinge im Georgen- und Marienhause anbetrifft, so sind von den 12 Mädchen, die gegenwärtig dort sind, 2 als Aufwartung beschäftigt gewesen, von den 42 Knaben vier mit Aufwartung, 4 mit Semmeltragen, 1 mit Zigarrenkistennageln, 2 mit Knöpfeaufnähen. 10 haben zeitweise in der Landwirtschaft mitgeholfen, 2 dauernd.

Auffällig ist die große Anzahl Knaben im Vergleich zu der der Mädchen: 42 Knaben — 12 Mädchen. Das sind $3\frac{1}{2}$ mal soviel Knaben als Mädchen. Vielleicht liegt dies gerade daran, daß die Mädchen von klein auf häufig in der Familie und im Hause helfen müssen. Hinzu kommt aber auch, daß öfters Mädchen statt in jenes Erziehungsheim in passende Familien nicht ungern untergebracht und aufgenommen werden.

Oder soll man annehmen, daß das weibliche Geschlecht $3\frac{1}{2}$ mal so gut ist, wie das männliche? — Ich glaube nicht, daß man dies darf! — Doch Scherz beiseite!

Wir hatten angeführt: erwerbtätige Kinder sind sittlichen Gefahren häufig ausgesetzt.

Dazu wollen wir nur noch fragen: Fördert es die Roheit oder nicht, wenn die Kinder beim Schlachten z. B. auch nur von Tauben, Hühnern und Gänsen tagtäglich behilflich sind?

Ist der Kegeljunge bewahrt vor dem Anhören schlimmer, unflätiger Worte? Und was bekommt er hier und da zu trinken?

Woher haben die Kinder das Geld zu dem Automaten? zu Zigaretten? zu Eis? — Hat nicht hier und da die

Gelegenheit Diebe gemacht? — — Und lernt das Kind auch wirklich mit Geld umgehen und weiß es dann, wie sauer es dem Vater oder der Mutter wird, bis sie soviel Groschen verdient haben, als zu 1 Taler gehören — wenn das Kind zu frei mit seinem verdienten Geld schalten und walten darf — so schadet es mehr als es nützt!

Dies ein Hinweis auf sittliche Gefahren.

Aber übermäßig beschäftigte Kinder leiden hier und da auch in geistiger Beziehung und bleiben in der Schule hinter andern zurück.

»Ich habe ein kleines Mädchen. Ab und zu zieht sie bunte Perlen auf die Schnur. Das ist keine Arbeit. Sie wird vielleicht noch eine oder zwei Perlenschnuren anfertigen. Es macht ihr Freude. Aber da oben im Erz- und Schmerzgebirge — da sieht man Hunderte von Kindern Perlen aufziehen, Stunde um Stunde, Tag für Tag, Schnur um Schnur, Stock um Stock. Ich wüßte kein besseres Mittel, mein Kind stumpfsinnig zu machen. Wo ist hier das ‚Recht auf Kindheit' hin? — Da gibt es — Gott sei's geklagt — Dörfer, wo kein einziges spielendes Kind auf der Straße zu finden ist!« [1])

Ist's nun ein Wunder, — und es gibt noch eine Menge Arbeiten, welche die Kinder stumpfsinnig machen müssen, weil sie übermäßig betrieben werden — wenn solche arme Kinder faul in der Schule sind, wenn ihre häuslichen Schularbeiten schlecht ausfallen, wenn sie während des Unterrichts gedankenlos dasitzen, wenn sie mit offenen Augen schlafen.

Ihr Recht auf Kindheit und ihr Recht auf Bildung — beide sind mißachtet.

Blicken wir zurück, so müssen wir bekennen: ja, in unserem deutschen Vaterlande bestanden wahrhaftig Mißstände, und die bessernde Hand war längst dringend nötig.

---

[1]) Vgl. Türmer, Dezemberheft 1904.

So ergibt sich:

2. Auf dem Gebiete der Lohnarbeit der Kinder bestanden hier und da in unserm Vaterlande eine Anzahl Mißstände in hygienischer, intellektueller und sittlicher Beziehung.

Am 30. März 1903 wurde deshalb von Kaiser Wilhelm II. das Kinderschutzgesetz unterzeichnet, damit es am 1. Januar 1904 in Kraft träte.

3. Mußte aber die bessernde Hand gleich ein Gesetz schaffen? So kommen wir zur 3. Frage:

War zu der nötigen Abstellung der Mißstände ein besonderes Gesetz nötig?[1])

Es bestehen allerdings für das Gebiet der Kinderarbeit bereits weitgehende Polizeivorschriften. Neben der Gewerbeordnung konnte also die Polizei ergänzend eintreten. Auch für unsere Stadt und unser Herzogtum gab es Verordnungen, welche die Kinderarbeit regeln sollten. Wenn nun auch die bestehenden Verfügungen streng beachtet würden — alle solche Einrichtungen sind nur örtlicher, nicht von allgemeiner Art, waren in ihren Bestimmungen von zu verschiedenen Gesichtspunkten geleitet, ohne daß doch alle Mißstände beseitigt wurden. Auch ist ihre Rechtsgültigkeit hier und da angezweifelt worden. Dies lenkte den Sinn auf eine durchgreifende Regelung durch die Reichsgesetzgebung. Dies war gewiß praktischer als etwa eine Abänderung der Gewerbeordnung herbeizuführen. Ein solches Gesetz konnte die Eigentümlichkeiten des Kinderschutzes treffen und weiteren Kreisen klar machen; auch brauchte die schon umfängliche Gewerbeordnung nicht noch mehr beschwert zu werden. Dabei war es auch möglich, die bisherigen reichsrechtlichen Bestimmungen weiter bestehen und das neue Gesetz als einen nach der Richtung des Kinderschutzes zielenden Teil der Arbeiterschutzgesetzgebung gelten zu lassen. Dasselbe lehnte sich an § 135 der

---

[1]) *Zwick* a. a. O.

Gewerbeordnung an und erstreckte sich auf die noch nicht oder die noch schulpflichtigen Kinder und zwar auf solche unter 13 Jahren und auf solche über 13 Jahre, welche noch zum Schulbesuch verpflichtet sind. Man konnte das Grenzalter auf 14 Jahre setzen, weil die Schulpflicht nicht in allen Bundesstaaten (in Bayern, Württemberg, Schleswig-Holstein) bis zum 14. Jahre reicht.

§ 135 der Gewerbeordnung (§ 2) lautet: Kinder unter 13 Jahren dürfen in Fabriken nicht beschäftigt werden, Kinder über 13 Jahre dürfen in Fabriken nur beschäftigt werden, wenn sie nicht mehr zum Besuche der Volksschule verpflichtet sind. — Die Beschäftigung von Kindern unter 14 Jahren darf die Dauer von 6 Stunden täglich nicht überschreiten.

An diesen Paragraphen lehnte sich also das neue Gesetz an.

Zusammenfassend sagen wir:

3. Ein sich an die Gewerbeordnung anlehnendes, die Kinderarbeit regelndes besonderes Gesetz war der praktischste Weg, Wandel zu schaffen.

4. Das Kinderschutzgesetz ist zwar ein kurzes, ein wenig umfangreiches Gesetz. Doch wird es segensreiche Wirkungen zeitigen. Dies wird uns klar, wenn wir bedenken: Welche segensreichen Wirkungen sind von dem Kinderschutzgesetz zu erhoffen? Die Aufzählung dieser segensreichen Wirkungen wird zugleich den Hauptinhalt des Kinderschutzgesetzes kennzeichnen und wiedergeben. Denn zu einer vollständigen Angabe und Auslegung sämtlicher 31 Paragraphen dieses Gesetzes ist hier nicht Zeit und Ort.

Es verschließt allen noch nicht schulpflichtigen und schulpflichtigen Kindern etwa 60 Arten von Betriebsstätten. Es verschafft allen Kindern Zeit zu ausgedehnter Nachtruhe. Es gibt Hunderttausenden den Sonntag wieder oder beschränkt auch hier die Arbeit auf ein vernünftiges Maß. Es entfernt alle Kinder aus der Arbeit in Tingeltangeln, Varietés u. dgl. Es macht Ausnahmen mit abhängig von

dem Urteil der Schulbehörde, die (gestützt auf unmittelbare Beobachtung der Lehrerschaft) den besten Einblick in die Verhältnisse haben kann. Es läßt die Arbeit bei fremden Arbeitgebern erst vom 12. Jahre ab zu, setzt für solche Beschäftigung drei Stunden werktäglich fest und knüpft die Erlaubnis der direkten Beschäftigung an die Arbeitskarte, welche dem Kinde entzogen werden kann. Es macht die Einschränkung oder das gänzliche Verbot der Beschäftigung selbst eines eigenen Kindes durch besondere Verfügungen möglich. Das Gesetz ist also im stande, die Erfolge der Schularbeit zu sichern; denn das Gesetz ist darum mit erlassen worden, um zu verhindern, daß Kinder in ihrer körperlichen Entwicklung geschädigt werden.

Das Gesetz untersagt weiter allen Mädchen die Bedienung von Gästen in fremden Gast- und Schankwirtschaften und läßt hier Knabenarbeit erst vom 12. Jahre ab zu. Es regelt die Pausen, die Nachtruhe, die Beschäftigungsdauer. Das Gesetz unterstellt alle gewerblich arbeitenden Kinder dem Gewerbeschutz. (Nach *Agahd.*)

Wir dürfen zusammenfassend sagen: 4. Eine Übersicht über den Inhalt des Kinderschutzgesetzes läßt erkennen, daß segensreiche Wirkungen seiner sorgfältigen Durchführung folgen werden.

5. Auf dieses Kinderschutzgesetz darf der Deutsche stolz sein.[1]) Warum?

Es ist eine soziale Tat, deren segensreiche Folgen sich hoffentlich recht bald am jungen Nachwuchs unseres Volkes zeigen mögen. Werden doch eine halbe Million Kinder durch dies Gesetz unter Hut und Aufsicht des Staates gestellt und vor schweren Gefahren in körperlicher, geistiger und sittlicher Beziehung bewahrt. Besonders bedeutungsvoll daran ist, daß jetzt die Sozialreform nicht nur in die Fabrik, in die Werkstatt, sondern auch in das Haus, in die Familie des Staatsbürgers tritt

[1]) Vgl. hierzu *Zwick* a. a. O.

und mit ihrer schützenden Gewalt außer den in gewerblichen Betrieben beschäftigten Kindern anderer auch die eigenen Kinder des Gewerbtreibenden oder gewerblichen Arbeiters selbst ergreift. Hiermit ist Neuland gewonnen für soziale Arbeit, wie es fruchtbareres gar nicht geben kann. Übrigens kann man behaupten, schon durch Einführung des Schulzwanges und durch das Gesetz der Fürsorgeerziehung hat man in die Rechte der Eltern eingegriffen. Wegen der großen Bedeutung dieses Gesetzes äußert sich ein bekannter Volkswirtschaftler wie folgt: »Wer die Geschichte der sozialpolitischen Gesetzgebung schreibt, wird den 10. April 1902 — an diesem Tage brachte der Bundesrat den Gesetzentwurf vor den Reichstag — besonders hervorheben müssen. Dieser Tag bildet nicht nur ein charakteristisches Merkmal für den Umschwung in der Auffassung vom Staate, deren Niederschlag die sozialpolitische Gesetzgebung ist, er ist ein Höhepunkt auf diesem Wege.«

In die Familie aber mußte das Gesetz eingreifen, weil die Hausindustrie als Familienbetrieb sehr stark verbreitet ist. Freilich wird man sagen, gerade hier ist eine ausreichende Kontrolle schwierig. Aber in erster Linie kommt es doch darauf an, daß überhaupt Vorschriften bestehen, aus denen die Eltern ersehen können, welches Maß und welche Art von Arbeit sie ihren Kindern ohne Gefahr zumuten dürfen, ohne ihr Gewissen und ihre Verantwortlichkeit für das Wohl und Wehe ihrer Kinder zu verletzen. Dazu kommt, daß das Gesetz äußerst vorsichtig gehalten ist, wie es ja bei dem ersten Schritt auf einem schwierigen Gebiete, bei dessen Betreten viel wichtige Privatinteressen im Wege stehen, ganz unerläßlich ist. Das Gesetz, und das muß betont werden, soll kein Verbot der gewerblichen Kinderarbeit sein, nur der mißbräuchlichen Ausbeutung der kindlichen Arbeitskraft und der dadurch entstehenden Schädigung der Entwicklung des Kindes durch unvernünftige und gleichgültige Eltern und durch gewissenlose Arbeitgeber soll es vorbeugen.

Daß wir Deutsche stolz sein dürfen auf dieses Gesetz, lehrt auch ein Blick auf das Ausland. Hier sind zwar bemerkenswerte Anläufe für die Regelung der Kinderarbeit, für Beseitigung der schlimmsten Mißbräuche gemacht worden. Indessen ist damit noch wenig erreicht. Die gesetzlichen Bestimmungen umfassen hier nur einzelne kleine Gebiete, sind allgemein gehalten, lassen viele Ausnahmen zu, werden weder streng durchgeführt, noch auch von den betreffenden Bevölkerungsschichten streng beobachtet.

Sehr zurück ist der Kinderschutz z. B. in Italien. Das Gesetz verbietet hier nur, Kinder vor dem 9. Lebensjahre in Fabriken zu beschäftigen, und verlangt für ältere nur ein ärztliches Zeugnis, auch beanstandet es die Beschäftigung in einzelnen, besonders gesundheitsgefährlichen Betrieben. Die mißbräuchliche Kinderausnutzung hat darum zum Schaden des Landes einen großen Umfang. Entsetzen muß uns erfassen, wenn wir hören, daß hier noch Kinder in den sizilianischen Schwefelgruben arbeiten.

Die russischen und nordamerikanischen Bestimmungen haben nur die Kinderbeschäftigung in Fabriken im Auge, gewähren derselben aber einen weiten Spielraum.

Auch in England sind die Mißstände der Kinderarbeit in großem Umfange vorhanden, trotzdem gesetzliche Bestimmungen vorliegen. Aber diese Bestimmungen finden hier wie in Österreich nur geringe Beachtung, weil die Eltern teils aus Armut, teils aus Gleichgültigkeit ihre heranwachsenden Kinder nicht selbst ernähren können und wollen, diese daher zum Erwerbe gezwungen sind.

Besser ist's in der Schweiz und in Frankreich.

So ergibt sich:

5. Das Gebiet der gewerblichen Kinderarbeit in ihren Hauptseiten zu fassen und zu regeln, unternahm die deutsche Schutzgesetzgebung zum erstenmal ernstlich.

Darum ist es kein Wunder, daß das Gesetz bei der Beratung im Reichstage eine durchaus zustimmende Auf-

nahme gefunden hat. Überall wurde es als ein erfreulicher Fortschritt bezeichnet, überall wurde auch gelobt, daß es nicht auf einmal mit der gewerblichen Kinderarbeit aufräumt, sondern mit schonender und vorsichtiger Hand nur die schwersten Schäden hinwegstreift.

6. Das am 1. Januar 1904 in Kraft getretene Gesetz, betreffend die Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben, hat sich gehütet, zu weit in die bestehenden Verhältnisse einzugreifen. Es stellt nur ein Mindestmaß des Kinderschutzes dar. Daher hat man von Anfang an auf eine Erweiterung dieses Gesetzes gedacht.

Nach welchen Seiten hin denkt man an eine solche Erweiterung?[1])

Schon bei der Beratung dieses Kinderschutzgesetzes wurde der Wunsch ausgesprochen, daß seine Lücken bald ausgefüllt würden. Und es wurde besonders auf zwei Lücken hingewiesen: jenes Gesetz betraf ja nur die Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben. Es beschränkte sich nur auf die im Sinne der Gewerbeordnung als gewerblich anzusehenden Betriebe. Es schloß daher einmal die Beschäftigung aus seinem Rahmen aus, die überhaupt keine gewerbliche ist, z. B. Lohnbeschäftigung im Haushalte (Aufwartung, Kinderpflege u. dgl.). Auf der andern Seite berührte es auch die Gewerbe nicht, die außerhalb der Gewerbeordnung stehen, z. B. und in erster Linie die Landwirtschaft.

Ist es denn nötig, daß auch die Kinderarbeit auf diesem Gebiete geregelt und geschützt werde?

Sehen wir uns darauf hin die Landwirtschaft an.

Da hat man nun hervorgehoben, daß doch zwischen der landwirtschaftlichen und der gewerblichen Beschäftigung ein großer Unterschied bestehe: erstere sei an und für sich nicht ungesund, ferner erstrecke sie sich auf einen verhältnismäßig kurzen Zeitraum des Jahres. Außerdem sei namentlich bei dem kleinen Landwirt die häus-

---

[1]) *Rohrscheidt* a. a. O., Einleitung.

liche und die landwirtschaftliche Beschäftigung so eng mit dem Familienleben verbunden, daß sie sich gesetzlich schwer fassen ließe. Fügen wir noch hinzu, daß die landwirtschaftliche Kinderarbeit zu einem großen Teile dem Kleingrundbesitz zu Gute kommt, daß ferner der Verdienst aus ihr schwer vermißt werden würde, und daß sie endlich im Durchschnitt eine leichtere ist, als die gewerbliche, so wird man einräumen können, daß sie eine gewisse Sonderstellung einzunehmen berechtigt ist. Ähnlich ist's mit manchen wirtschaftlichen Lohnarbeiten, wie z. B. Kinderpflege und leichten Aufwartediensten der größeren Mädchen im Haushalte.

Auf der anderen Seite hat der Stellvertreter des Reichskanzlers betont, daß auch die landwirtschaftlichen Beschäftigungen zu einem Mißbrauch werden könnten, einmal, wenn die Kinder zu Arbeiten herangezogen würden, die über ihre Kräfte gingen, und dann, wenn infolge der langen Dauer ein Schaden zu befürchten wäre. Von besonders schwerwiegender Bedeutung sind die Fälle, in denen die Kinder so stark zur landwirtschaftlichen Beschäftigung verwendet werden, daß ihre Ausbildung darunter leidet. Wo aber die Gefahr einer ungenügenden Ausbildung der Schulkinder vorliegt, da kann der Staat nicht umhin, seine Fürsorge geltend zu machen. Das Vorhandensein einzelner Mißstände auf diesem Gebiete wurde aber rückhaltlos anerkannt. So kann der Umgang mit rohen Knechten und Mägden unmöglich zu etwas Gutem führen. Auch die gemeinsame Beschäftigung der Kinder mit den Erwachsenen, die unpassenden Unterhaltungen halbwüchsiger Buben und Mädchen gibt zu Bedenken Anlaß.

Und wenn ein Mädchen erst spät abends von ihrer Aufwartung nach Hause kommt, hat sie dann Zeit zu Spiel und Erholung und Schularbeit? —

Wie stark übrigens die Lohnbeschäftigung im Haushalte und in der Landwirtschaft bei uns ist, beweisen folgende Zahlen: an der J.-Schule sind unter 572 Knaben

214 in der genannten Weise tätig = 40 %; in der J.-Schule unter 473 Mädchen 160 = 34 %, in der N.-Schule unter 758 Mädchen 278 = 37 %; also 34—40 %, d. h. jedes 3. Kind ist hier erwerbtätig. Wie gesagt, beweisen diese Zahlen noch keineswegs, daß solche Lohnbeschäftigung zu verwerfen sei. Und vollends wird die Beurteilung dieser Frage eine noch ganz andere sein müssen, wenn etwa wie bei uns teilweise auf dem Lande die Kinder nur von 6—9 Uhr morgens Unterricht haben, wenn sie dann auch 4, ja 6 Stunden lohnbeschäftigt sind: kann man hier wohl so urteilen wie da, wo sie bis Nachmittag 4, ja 5 Uhr Unterricht haben? — Gewiß nicht.

Wenn aber bei uns in einer Klasse unter 45 Kindern 33 werktätig sind und darunter 8 an 4 Tagen 30 Wochen hindurch über 6 Stunden täglich, oder unter 51 Kindern 36 und davon 5 an 4 Tagen der Woche über 6 Stunden täglich während 30 Wochen, so muß man doch fragen: Ist das nicht Ausbeutung? Das Gleiche gilt wohl, wenn unter 50 Kindern unter 12 Jahren 2 das ganze Jahr hindurch zweimal in der Woche über 6 Stunden tätig sind.

Also, es ist anzunehmen, daß auch hier Mißstände bestehen, welche Abstellung erheischen.

Darum: 6. Ein Ausbau des Kinderschutzgesetzes im Hinblick auf die Tätigkeit im Haushalte und in der Landwirtschaft, der sich wiederum nur auf die Mißbräuche erstreckt und dabei andere berechtigte und wichtige Interessen wahrt und schont, ist zu begrüßen.

Ergebnisse. 1. Es lassen sich sowohl für als gegen die Lohnbeschäftigung von Kindern gewichtige Gründe geltend machen, Gründe, die auf gesundheitlichem, geistigem, sittlichem und wirtschaftlichem Gebiete liegen. Wenn sich die Kinderarbeit in mäßigen Grenzen bewegt, ist sie zu billigen.

2. Leider bestanden vor der Schaffung des Kinderschutzgesetzes erhebliche Mißstände auf diesem Gebiete, welche der bessernden Hand dringend bedurften.

3. Ein sich an die Gewerbeordnung anlehnendes, die Kinderarbeit regelndes besonderes Gesetz war der praktischste Weg, Wandel zu schaffen.

4. Eine Übersicht dieses Gesetzes vom 30. März 1903 läßt hoffen, daß segensreiche Wirkungen seiner sorgfältigen Durchführung folgen werden.

5. Das Gebiet der gewerblichen Kinderarbeit in ihren Hauptseiten zu fassen und zu regeln, unternahm die deutsche Schutzgesetzgebung zum ersten Male ernstlich.

6. Ein Ausbau dieses Gesetzes im Hinblick auf die Tätigkeit im Haushalt und in der Landwirtschaft, durch den nur die Mißstände abgestellt und andere wichtige und berechtigte Interessen gewahrt und geschont werden, ist zu begrüßen.

Zwei Bemerkungen zum Schluß.

1. Am besten für unser Volk wäre es, wenn die Verhältnisse sich so entwickeln wollten, daß die Mutter der Familie wieder mehr oder völlig zurückgegeben würde. In dieser Beziehung ist die Heimarbeit der Mutter von Segen. Da hat die Mutter doch ihre Kinder bei sich und die Kinder ihre Mutter. Und mancher von uns sieht jetzt wohl im Geiste sein nun im stillen Grabe ruhendes Mütterchen vor sich, das im Zimmer bei einer Arbeit für die oder jene Fabrik dort auf dem Tritt am Fenster sitzt — emsig und fleißig, Stunde um Stunde — und neben ihr saßen wir spielend oder träumend — das Mutterauge aber wachte sorgsam und hielt auf Zucht und Sitte!

Und dann trug wohl der Knabe die gefertigte Arbeit zu dem gestrengen Fabrikherrn, um die verdienten Groschen in Empfang zu nehmen — dabei mit bangem Herzen zusehend, wie die Arbeit streng geprüft wurde, wie lüderliche Arbeit anderer, die auch »lieferten«, zurückgewiesen wurde, und wenn dann das Kind den Lohn der Mutter brachte, dann sah es die Freude im Auge der Mutter — und »geheiligt ward in seinen Augen die Arbeit!« — Wenn aber die Verhältnisse sich so entwickeln sollten,

daß die Mutter der Familie immer mehr entzogen würde, dann würde das ein unendlicher Schaden am Volkskörper sein. Denn keine andere Einrichtung oder Erziehungsstätte kann die Schule der Mutter ersetzen — und seien es auch Einrichtungen, die nur Liebe und Erbarmen geschaffen haben. Darum aber auch die große Verantwortlichkeit der Eltern. Und wenn das Kinderschutzgesetz keinen andern Nutzen brächte, als dieses Gefühl der Verantwortlichkeit zu schärfen und anzustacheln — es hätte genug getan, es hätte viel getan. Darum sei's noch einmal gesagt: wenn uns die Statistik beweisen will, daß die oder jene Lohnarbeit die Schuld trage an dem Verderben so und so vieler Kinder, so muß stets gefragt werden: Hat dabei das Haus seine Pflicht erfüllt oder erfüllen können?

Und 2. Das neue Gesetz gibt den überlasteten Kindern mehr Freiheit zurück. Vor einer Klippe muß sich solche Gesetzgebung allerdings hüten: Daß nicht eine Einrichtung abgeschafft werde, ohne daß etwas dafür eingesetzt wird! Bei dem Kinderschutzgesetz hat man besonders daran gedacht, dem Kinde genügende Zeit zu schaffen, seine Schulaufgaben in Ruhe lösen zu können und überhaupt, wie gesagt, in der Schule die nötige geistige und körperliche Frische zur Verfügung zu haben. Wenn nun Vater und Mutter ab und zu Zeit fänden und sich Zeit und Mühe nähmen, die gehörige Aufsicht und Sorge für die Schulaufgaben und Schularbeit ihrer Kinder walten zu lassen, so wäre dies nur im Sinne des Kinderschutzgesetzes. Darum bitte ich die werten Eltern, sich doch ab und zu im häuslichen Kreise etwas von dem vorlesen zu lassen, was die Kinder in der Schule im Lesebuche gelesen haben, sich dann und wann des Abends — und nicht nur von den Kleineren, nein, besonders auch von den Größeren — erzählen zu lassen, was in der letzten Geschichts- oder biblischen Geschichtsstunde Neues daran gewesen, welch schönes Lied, welch kernhafter Spruch gelernt worden ist, welches Land, welche Stadt in der Erdkunde, welche

Rechenaufgabe im Rechnen oder in der Raumlehre durchgenommen wurde usw. usw.

Dadurch erfährt nicht nur die Schularbeit an sich eine wesentliche Hilfe, sondern das Kind schätzt auch den Unterricht viel höher, wenn es sieht, wie Vater und Mutter sich für denselben interessieren. Und wenn sich dazu die Eltern gerade so über den Lehrer und seine Stellung und Arbeit aussprechen, wie der Lehrer über die Stellung und Arbeit der Eltern, indem der Lehrer auf alle Weise bemüht ist, die Autorität der Eltern zu stärken — wenn also auch die Eltern alles vermeiden, was durch Wort und Benehmen den Lehrer in den Augen der Kinder herabsetzen muß — dann ist es für beide Teile um so besser.

Kurz hinweisen will ich noch bei dieser Gelegenheit auf unsere »Arbeitsschulen«: Stätten, die ausdrücklich auch für solche größere Knaben und Mädchen gegründet sind, die nach dem Schulunterricht sich fast den ganzen Tag selbst überlassen sind.

Hier lernen die Knaben und Mädchen wirklich etwas — ich hebe das Wort lernen absichtlich hervor — verdienen dabei noch Geld, welches entweder den Eltern ausgezahlt oder in einem Sparkassenbuch angelegt wird, das bei der Konfirmation dem Kinde übergeben wird. Manches fleißige Kind hat hier schon an die hundert Mark und darüber erhalten. Und daneben bekommen die besonders Fleißigen außer anderen Dingen zu Weihnachten noch sechs Mark. Die Arbeit, die hier geliefert wird, ist für die Kinder geeignet, die Kinder sind unter sich, die Aufsicht liegt in fachkundiger Hand. Wenn nun auch z. B. der Knabe in seinem späteren Berufe nicht gerade Matten oder Körbe oder Stühle flechten oder Tüten kleben wird — die Geschicklichkeit der Hand, der Sinn für Ordnung u. dgl. sind doch zum mindesten entwickelt worden.

Daneben soll unsern Kindern natürlich die nötige Freiheit bleiben, sich im Freien zu erholen, so wie's die

Jugend liebt, sich in Gottes freier Natur zu bewegen. Hei, welche Lust, wenn sich da zwei Freunde aufmachten, einmal ohne Karte und Kenntnis des Weges die Quellen z. B. des D.-Baches aufzusuchen, und wenn auch die Entdeckungsreise ohne rechtes Ergebnis verlief, sintemal wir da draußen »in der Ferne« mehrere, viele Wässerlein aus sumpfigen Wiesen quellen sahen! Tut nichts! Lustig war's doch! — Und sich im Spiel tummeln, dazu mag unsern Kindern mehr Zeit und Gelegenheit werden: alle die Bestrebungen, welche Jugendspiele fördern, sind darum freudig zu begrüßen!

Ich bin am Ende.

Mögen meine Ausführungen einiges Interesse und rechte Beherzigung finden!

Möchten wir alle **wahre Kinderfreunde** werden! »Für uns Lehrer sind ja unsere Kinder nicht Nummern in Bildungsfabriken,« schreibt der bekannte *Agahd* im »Türmer«, »sondern sie sind uns Menschen« mit gottgegebenen Seelen, »seelischen und körperlichen Schutzes da um so dringender benötigt, wo die natürlichen Faktoren seiner Pflege in der Zeit einer völligen Veränderung der wirtschaftlichen Verhältnisse mehr und mehr zu versagen drohen.«

Gerade deshalb aber wollen wir für den rechten Kinderschutz mitsorgen helfen!

Der

Geschichtsquellenwert

des

Alten Testaments

in Vorträgen vor Lehrern und Lehrerinnen

erörtert

von

Eduard König,

Dr. phil. u. theol., ordentlichem Professor an der Universität Bonn.

Pädagogisches Magazin, Heft 258.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1905

Der

Geschichtsquellenwert

des

Alten Testaments

in Vorträgen vor Lehrern und Lehrerinnen

erörtert

von

Eduard König,
Dr. phil. u. theol., ordentlichem Professor an der Universität Bonn.

Pädagogisches Magazin, Heft 258.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1905

Meine Damen und Herren! Wir alle haben es entweder selbst erlebt oder von unsern Eltern erzählt bekommen, wie sanft murmelnde und befruchtend wirkende Bäche zu wild tosenden und gewaltsam zerstörenden Strömen angewachsen sind. Bald hatte es sich so und bald so angebahnt. In erstickend schwüler Atmosphäre z. B. hatten sich die feuchten Dämpfe zu dunklen Wolken zusammengeballt. Nicht lange, und grelle Blitze huschten über den dämmerigen Horizont, und die gleich Ersatzreserven in die dünn gewordenen Luftschichten herbeirückenden Sturmkolonnen waren die gellenden Signale zum Zerreißen der regenschweren Wolkenmassen. Bald wälzten sich die vom Wolkenbruch niedergeschütteten Fluten durch das Tal, die sorgsam gepflegte Ackerkrume wegschlürfend, die mühsam gebahnten Wege aufreißend und die Grundlagen vieler Kulturschöpfungen unterwühlend.

Aber was will dieses Bild? Kann es etwa zur Veranschaulichung der Anfänge und des gegenwärtigen Auftretens der Kritik an den Geschichtsquellen des Altertums dienen? Nun die ersten Striche jener Schilderung entsprechen in der Tat den ersten Entwicklungsstadien dieser Kritik. Denn ihrem Ursprunge nach eine normale, durch die göttliche Beanlagung des Menschen begründete, in der Bibel selbst geübte und empfohlene Funktion des Menschengeistes (Jer. 2, 10—13; Matth. 16, 9; Luk. 12, 57; Joh. 5, 39; Apostelg. 17, 11; 1. Thess. 5, 21; 1. Petr.

3, 15 usw.), war sie zuerst eine nach Entscheidungsgründen, die in dem zu erforschenden Objekt selbst liegen, ruhig arbeitende und daher nur zur Klärung der Sachlage dienende Tätigkeit. Ist die Kritik denn aber auch in eine Entwicklungsphase eingetreten, die mit gewitterschwangerer Atmosphäre und wegschwemmenden Gewitterfluten verglichen werden könnte? Nun man gebe sich die Antwort selbst darauf, wenn folgende Probe vorgelegt sein wird!

Seit einigen Jahren hat hauptsächlich *H. Winckler* (in Berlin) die Theorie ausgebildet, daß es eine altorientalische Weltanschauung gebe, von der auch die Geschichtsauffassung der alten Völker Vorderasiens in grundlegender Weise beeinflußt worden sei. Diese Theorie hat er zunächst in seiner Abhandlung über »Die Weltanschauung des alten Orients« in den »Preußischen Jahrbüchern« (1901, S. 224 ff.) zu begründen versucht. Dabei geht er von den Sätzen aus, daß »ein babylonischer oder assyrischer Tempel den Teil des Weltalls darstelle, in dem der betreffende Gott herrsche«, und daß »der König von Babylonien oder Assyrien als der Vertreter der Gottheit auf Erden gelte« (a. a. O., S. 261 ff.). Diese Sätze können allerdings als in den Quellen begründet erwiesen werden: Denn z. B. heißt es im Anfange der 1902 zu Schustär entdeckten Gesetzessäule: »Mich, Hammurabi, den hohen Fürsten, der Gott fürchtet ... haben Anu und Bel, um das Wohlbefinden der Menschen zu fördern, mit Namen berufen usw.« Aber es ist doch unberechtigt, aus solchen Aussagen das allgemeine Prinzip »Das Himmelsbild ist gleich dem Weltenbild« ableiten, oder auf sie »ein ganzes Weltsystem« gründen zu wollen, »das die Erscheinungen des Himmels mit denen der Erde gleichsetzt, und alles, was den Menschen umgibt, ihn selbst eingeschlossen, aus diesen Erscheinungen heraus erklärt.«[1]) Außerdem haben

---

[1]) So macht es *H. Winckler* in »Die Keilinschriften und das Alte Testament«, 3. Aufl. 1903, S. 5. 13. 157. 176.

sich der Vertreter der neuen Theorie und seine Freunde, hauptsächlich *Otto Weber* und *Alfred Jeremias*, nicht die Konsequenzen überlegt, die aus ihr für die Auffassung der Geschichtsvorgänge sich ergeben würden. Bei den Völkern oder wenigstens den Gelehrten und speziell den Geschichtsschreibern, die jener Theorie gehuldigt hätten, müßte ja die fatalistische Auffassung des menschlichen Handelns herrschen. Haben aber nun Winckler und seine Freunde aus den Geschichtsquellen Beweise für die Herrschaft dieser Auffassung erbracht? Ich muß annehmen, daß sie jene Konsequenzen gar nicht überlegt — auf den 653 Seiten des in der vorigen Anmerkung zitierten Werkes ist »Fatalismus« oder »Determinismus« nicht behandelt — und Beweise dafür in den Quellen gar nicht gesucht haben. Denn als ich darnach suchte, fand ich Aussagen, wie die folgenden: der altbabylonische König Samsu-iluna ließ von sich schreiben: »Die Furcht vor dem Schrecken meines Königtums bedeckte die Fläche des Himmels und der Erde,«[1] und der König Agum-kakrimi drückte sich so aus: »Da dachte ich nach, um den Gott Marduk[2]) nach Babylon zu holen, und eilte dem Marduk, der meine Regierung liebt, zu Hilfe« (ebenda S. 138 f.). In diesen Aussagen und den unendlich vielen, die ihnen in der Keilinschriftlichen Bibliothek gleichen, spricht sich also das gerade Gegenteil von einer fatalistischen Betrachtung des menschlichen Handelns aus. Demnach wird durch jene neue Theorie schon den babylonisch-assyrischen Geschichtsquellen selbst Gewalt angetan.

Aber vielleicht hat der Begründer dieser neuen Theorie

---

[1]) Keilinschriftliche Bibliothek, herausgegeben von *Eberhard Schrader*, Band III, Teil 1, S. 132 f.

[2]) Die Personifikation der »Frühsonne«, »astral mit dem Planeten Jupiter« verknüpft (Keilinschriften u. A. T. 1903, S. 370. 375), bei den Hebräern zu »Merodách« zerdehnt (Jer. 50, 2 und im Namen Merodách-Baladan = Marduk abal iddina d. h. Marduk einen Sohn gab [Jes. 39, 1 ff. usw.]).

ihre Richtigkeit wenigstens an andern Geschichtsquellen des Altertums erwiesen. In der Tat sagt er[1]) von Herodot, dieser sei der Interpret der orientalischen Weltanschauung, und die Lehren des »Vaters der Geschichte« seien für viele Geschichtskonstruktionen von Einfluß gewesen. Indes wie wollte er dies begründen? Zuerst versucht er einen theoretischen Beweis und sagt, als Sohn einer auf altorientalischem Boden gelegenen Stadt und als persischer Untertan sei Herodot von vornherein in der orientalischen Weltanschauung groß geworden, und seine Wirksamkeit falle in die Zeit, wo das Hellenentum nach seinen großen Erfolgen im Kampfe gegen den Orient erst begonnen habe, den nationalen Gegensatz mit Bewußtsein zu entwickeln. Aber das ist ja wieder nur die — recht fadenscheinige — Behauptung einer Möglichkeit. Endlich will er einen konkreten Beleg bringen, indem er sagt (S. 271): »Gerade die Überlieferung über die ersten Perserkönige, wie sie bei Herodot vorliegt, ist ein typisches Beispiel, wie die Form der Darstellung fortwährend Anspielungen auf den Himmelsmythus und das Weltensystem erforderte (!). Auf Cyrus und seine Nachfolger wird im wesentlichen das System angewendet, welches der Götterreihe entspricht, wie sie im Tierkreis sich offenbart. Cyrus zeigt daher Mondeigenschaften. Typisch für seinen Mondcharakter ist sein Tod, das abgeschlagene und von der Siegerin hochgehobene Haupt.« Aber stimmt dies wirklich mit dem Geschichtsbericht Herodots? Wir schlagen die Stelle auf, wo die Erzählung vom Tode des Cyrus gelesen wird (Buch 1, Kapitel 214), und was finden wir da? Danach hat Tómyris, die Königin der Massageten, den Kopf des Cyrus in einen Schlauch gesteckt und dabei bemerkt: »Du hast mich, obgleich (oder: während) ich noch lebte und dich im Kampfe besiegte, zu Grunde gerichtet, indem du meinen Sohn mit List gefangen nahmst. Dich aber werde ich, wie ich gedroht

---

[1]) In der erwähnten Abhandlung von 1901, S. 266.

habe, mit Blut sättigen« (nämlich den Kopf des Cyrus in dem Schlauch). Also der Umstand, daß dem besiegten Feinde Cyrus der Kopf abgeschlagen und dieser in einen Schlauch gesteckt wurde, hing nicht damit zusammen, daß Cyrus mit dem Monde zusammengeschaut wurde und der Mond sich allmonatlich verdunkelt. Der erwähnte Umstand besaß vielmehr eine ganz individuelle Motivierung.

So haben Sie, meine Damen und Herren, an einer Probe gesehen,[1] wie die Kritik der alten Geschichtsquellen nicht von diesen selbst ausgeht, sondern ihre Maßstäbe einer allgemeinen Theorie entlehnt, die der Kritiker von außen her an den Inhalt der Quellen hinanbringt, und nicht wahr, schon diese eine Probe hat gezeigt, daß die alten Geschichtsquellen bei solcher Behandlung vergewaltigt werden. Schon jetzt haben Sie erkennen können, daß die Kritik der Geschichtsquellen einem Wettersturm gleich daherrasen und mit der von ihm gepeitschten Strömung den quellenmäßigen Lauf des Geschichtsprozesses in ein anderes Flußbett hineinreißen kann. Wie nahe liegt da die Gefahr, daß auch die althebräischen Geschichtsquellen ihrer früheren Geltung beraubt werden! Deshalb ist die Frage, ob die Literatur des Volkes Israel, auch wenn sie der stärksten Durchflutung von seiten der gegenwärtigen quellenkritischen Strömungen ausgesetzt wird, ihren geschichtlichen Gehalt behält, gewiß sehr zeitgemäß.

Infolgedessen habe ich diese Frage zum Gegenstand dieser meiner Vorträge gemacht und

I. als ersten Teil meiner Antwort spreche ich die folgende Überzeugung aus: der Quell von geschichtlichen Materialien, der im Alten Testament strömt, ist deshalb

---

[1]) Die übrigen Beispiele, durch die *Winckler* an Herodot erweisen will, daß dieser ein Interpret der fraglichen altorientalischen, oder vielmehr altbabylonischen Weltanschauung gewesen sei, sind in meinem Heftchen »Babylonisierungsversuche betreffs der Patriarchen und Könige Israels« (2. Aufl. 1903; 50 Pf.), S. 11 ff. beurteilt.

unhemmbar und überhaupt unentwertbar, weil er aus einer zu umfassenden Gebirgspartie und aus zu tiefem Schacht hervorkommt. Ohne Metaphern ausgedrückt, soll dies natürlich heißen: das Alte Testament kann seiner Auktorität als einer Geschichtsquelle erstens deshalb nicht verlustig gehen, weil es schon außerhalb seiner eigentlichen Geschichtspartien echteste Elemente historischer Kunde enthält, weil seine Geschichtsbücher auf zu tiefen Grundlagen beruhen, zuviel interne Anzeichen ihrer Vertrauenswürdigkeit besitzen und zu viel bestätigende Momente in andern alten Literaturen vorhanden sind.

Oder ist es, um auf den ersten dieser Punkte den Blick zu lenken, nicht nach Ihrer eigenen Erfahrung so, daß unwillkürliche Aussagen, die ganz im Vorbeigehen über ein Ereignis gemacht werden, die wertvollsten sind? Die Ungesuchtheit solcher Zeugnisse macht sie doch gleichsam zu Naturlauten. Solche gelegentliche Äußerungen über historische Dinge finden sich nun aber auch im althebräischen Schrifttum. Sie bestehen hauptsächlich in den gelegentlichen Bemerkungen der israelitischen Redner über ihre Zeit. Oder ist es nicht gleich beim ältesten unter den Schriftpropheten, bei Amos, so? Wenn Sie da bis zum siebenten Kapitel gelesen haben, finden Sie als einen entscheidenden Wendepunkt seiner Wirksamkeit sein reformatorisches Auftreten in der Stadt Bethel erwähnt, und Sie finden diese als den Sitz eines königlichen Heiligtums geschildert, auch einen König Jerobeam als den damaligen Herrscher im Zehnstämmereich, also Jerobeam II., genannt (Amos 7, 10 ff., vgl. 1. Kön. 12, 28 ff.). Außer solchen gelegentlichen Notizen von mehr biographischer Art, treffen wir in den rhetorischen Büchern des Alten Testaments aber zunächst weiter auch Bemerkungen über den zeitgeschichtlichen Hintergrund der betreffenden einzelnen Reden. Denn schlagen Sie mit mir einmal das siebente Kapitel des Jesajabuches auf, ist es da nicht, als würden wir in die unruhigen Tage einer Mobilmachung versetzt? Dort ist ja die

Situation berührt, wo das Zehnstämmereich, seines Bruderverhältnisses zu Juda vergessend, mit dem Königreich Damaskus eine Allianz geschlossen hatte, beide auf Jerusalem losrückten und das Herz des judäischen Königs Ahas »bebte, wie die Bäume beben im Walde«. Wir sehen ihn dann die Wasserleitungen inspizieren, damit der belagerten Stadt das Wasser nicht abgeschnitten werden könne, und wir beobachten dann, wie zu der Gruppe der Hofleute Jesaja samt seinem Sohne hinzutritt, der mit seinem Namen »Ein Rest wird sich bekehren« als ein ernstmahnendes Symbol durch die Straßen wanderte. Oder lesen wir endlich miteinander im Buche des Hosea, so schlagen auf einmal die wohlbekannten Laute »Da Israel jung war, hatte ich ihn lieb usw.« an unser Ohr. Welch deutliche Bestätigung der Kunde, daß, als Israel im ersten Stadium seiner nationalen Existenz stand, Gott ihm einen speziellen Beweis seiner Liebe gab, indem er dieses im Kindesverhältnis zu ihm stehende Volk (vgl. 2. Mos. 4, 22) zum Auszug aus Ägypten auffordern ließ (Hos. 11, 1; 12, 14). In denselben Reden des Hosea finden wir weiterhin auch dies berührt, daß Jakob mit seinem Bruder Esau schon von Anfang an kämpfte, daß er mit Gott weinend rang, daß er in das Land Syrien fliehen und um ein Weib dienen mußte (12, 4 f. 13). Aber nicht etwa der Reihe nach und in einem Zuge sind diese Momente der Vergangenheit Israels vom Redner gestreift. Nein ganz unsystematisch tauchen sie auf, und eben diese Eigenschaft solcher gelegentlichen Äußerungen stempelt sie zu Geschichtsmaterialien ersten Ranges.

Übrigens beleuchten sie auch speziell die kulturgeschichliche Vergangenheit Israels. Denn gleich im Anfange der Reden des ältesten Schriftpropheten Amos zuckt einem Blitzstrahl gleich uns der Gerichtsspruch entgegen: »Wegen drei, ja wegen vier Missetaten von Damaskus will ich seiner nicht schonen« (1, 3a). Also weil das damaszenische Syrien eine Reihe von Greueltaten verübt hatte, deren Länge, wie die Ausdrucksweise »drei und

(= ja) vier« andeutet, nur schwer überblickt werden kann, soll die Langmutsperiode, die der Weltgeschichtslenker diesem Königreich zumessen konnte, zu Ende gehen. Gegen wen aber waren jene Greueltaten verübt worden? Das läßt der nächste Blitzstrahl uns erkennen, den jener ernste Redner des Ewigen[1]) unter seinen buschigen Augenbrauen hervorschießen läßt: »darum daß die Damaszener das ostjordanische Israel gleichsam mit eisernem Dreschschlitten gemartert haben« (1, 3b). Also der Ewige tritt für Israel ein. Ist es nicht, wie wenn ein mächtiger Scheinwerfer über die Vergangenheit Israels hinspielte? In hellem Lichte steht es ja auf einmal vor unserem Blick: der Ewige besitzt eine ältere Beziehung zu Israel. Obwohl Lenker der Völkerschicksale überhaupt, wie es sich besonders deutlich auch aus den Worten »Habe ich nicht die Philistäer aus Kaphtor (= Kreta) herbeigeführt usw.?« (9, 7) ergibt, durfte er doch das Volk Israel zur Pflanzschule der wahren Religion und Sittlichkeit machen (3, 2a; 8, 2; Jes. 5, 1 ff.), indem er mit dem Recht dieses Volkes auch dessen Pflicht wachsen ließ (3, 2b: »Darum will ich euch auch heimsuchen in aller eurer Missetat«; 3, 11). Diese Lichtquelle klärt uns sogar auch über die Art auf, in der die besondere Beziehung des lebendigen Gottes zu den wahren Abrahamsnachkommen geknüpft wurde: der Ewige legte seinen heiligen Namen auf Israel (2, 7, vgl. die Kundgebung »Ich der Ewige bin dein Gott« 2. Mos. 20, 2), und der Ewige ließ unter Israel auch Propheten als Verkündiger des »Wortes des Ewigen« (2, 11) auftreten und gab Israel Gesetze und Gerechtsame (2, 4). Darnach

---

[1]) »Jahve« bedeutet eigentlich »er ist«, bezeichnet also den Seienden, darum die vor der Welt existierende, ihre Phasen überdauernde, von der Welt unabhängige und in sich selbst konsequente oder sich selbst getreue Wesenheit. Vielleicht wird »Jahve« am besten mit »der Ewige« übersetzt. Jedenfalls drückt dies den Begriff von »Jahve« besser aus, als das von den Juden gewählte Äquivalent »der Herr«.

sollte man die Armen nicht mit Füßen treten oder die Elenden vergewaltigen (2, 7; 4, 1; vgl. 2. Mos. 22, 21 bis 27; 23, 6!). Nach dieses Gottes Willen wird sein Wohlgefallen zwar nicht notwendigerweise durch Opfer erworben (5, 25), aber es ist doch auch andrerseits ein Zeichen der Irreligiosität, wenn man die Feste des Ewigen, wie Neumond und Sabbath, durch Gewinnsucht entweiht (8, 5) usw.

Meinen Sie, meine Damen und Herren, nicht auch, daß es reichlich sich verlohnt, wenn man die Funken historischer Erkenntnis sammelt, die dem Leser der alttestamentlichen Reden ganz gelegentlich entgegensprühen? Sagen Sie ferner nicht selbst, daß schon diese Lichtstreifen, wenn sie aus den Redenbüchern des althebräischen Schrifttums in deren chronologischer Reihenfolge Amos, Hosea, Jesaja, Micha, Nahum, Jeremia usw. gesammelt und in ihrer geschichtlichen Aufeinanderfolge geordnet nebeneinander gelegt werden — was ich Ihnen als eine höchst anziehende Leistung gar nicht zu empfehlen brauche —, einen bedeutenden Teil der historischen Erinnerung Israels beleuchten und vor Ignorierung von seiten der Kritik sicher stellen? Denn diese gelegentlichen Reminiszenzen der Redner des alten Israel reichen ja schon bis etwa zum Jahre 800 hinauf und müssen damals unbestrittener Besitz des Geschichtsbewußtseins der Hebräer gewesen sein.

Sind solche gelegentliche geschichtliche Zeugnisse ferner nicht auch in den poetischen Partien des Alten Testaments enthalten? Gewiß, und ein Teil dieser Zeugnisse führt uns bestimmt noch weiter zurück.

Denn aus der Luft kann es nicht gegriffen worden sein, daß David im Unterschied einerseits von Saul und andrerseits von Salomo, dessen Name mehr mit den Weisheitssprüchen sich verknüpfte, als Meister der Liederdichtung hervorgeragt hat. Ohne tatsächlichen Anlaß kann es nicht geschehen sein, daß er den köstlichen Beinamen »der Lieder-Liebliche Israels« bekommen hat (2. Sam. 23, 1).

Ein eigenartiges Bewußtsein davon, daß David im Unterschied von den gewöhnlichen Aussagen, deren letzte von ihm in 1. Kön. 2, 9 berichtet wird, auch eine besondere Art von Äußerungen hinterlassen hat, spricht sich ferner in der auffallenden Überschrift »Dies sind die letzten Worte Davids« aus, mit der der Abschnitt 2. Sam. 23, 1—7 angekündigt wird. Man wußte in Israel, daß sein zweiter König literarische Produkte zu gestalten verstand, die durch regelmäßigen Rhythmus und lyrische Gefühlsinnigkeit oder glaubenskühnen Hochflug des Inhalts sich von seinen gewöhnlichen Äußerungen abhoben. Es wird deshalb auch bei den mehr skeptischen Bearbeitern des Alten Testaments zugestanden, daß die Elegie auf Saul und Jonathan (2. Sam. 2, 18—27) und die auf Abner (3, 33 ff.) wirklich davidische Produkte sind. Auch wenigstens zunächst in Bezug auf Ps. 18 wird das Urteil seiner Nation, das sich in der Einfügung dieses Siegesliedes in die Biographie Davids (2. Sam. 22) aussprach, auch von angesehenen neueren Kritikern gebilligt, und mit Recht sagte z. B. der nicht lange verstorbene Professor *Hermann Schultz* (in Göttingen) in seiner »Theologie des Alten Testaments« (4. Aufl., S. 717): »Die Echtheit des 18. Psalms scheint mir nach den Regeln jeder gesunden Kritik festzustehen.«

Wieder um eine Periode weiter zurück führt uns die Dichtung, die den Sieg der meisten von Debora inspirierten und von Barak geführten Stämme Israels über die Nordkanaaniter feiert, die unter Siseras Führung kämpften. Dieses Gedicht (Richt. 5) ist nämlich nach vielen Anzeichen ein getreuer Reflex der Situation, die in ihm besungen wird. Denn welche Fülle von Lebendigkeit und von konkreten Einzelzügen ist in ihm zusammengedrängt! Man höre nur »da stieg herab zu den Toren das Volk des Ewigen« (V. 11), »da stieg herab ein Überrest von Edlen« (V. 13), »da kämpften die Könige Kanaans« (V. 19), »da hämmerten die Hufe von Rossen« (V. 22). Sieht man nicht die einzelnen Trupps der Streiter sich

sammeln und hört man nicht »den Galopp, den Galopp der Rosse« (V. 22)? Da taucht »Dan, das bei Schiffen als Fremdling weilt« (vielleicht in phönizischem Schiffsdienst) am westlichen Horizonte auf (V. 17), und ein Fluch über die sonst nicht im Alten Testament genannte Stadt Meroz[1]) erschallt (V. 23: »Verwünschet ihre Bewohner, weil sie nicht zur Hilfe des Ewigen gekommen sind unter den Helden!«). Welch überaus wichtige Notiz! Denn es ist wahr, Detailschilderungen, wie die Einzelbeschreibung der Bewältigung Siseras (V. 24—27) oder die dramatisch bewegte Ausmalung der Sehnsucht von Siseras Mutter nach der Heimkehr ihres Sohnes (V. 28 bis 30), könnten auch später entworfen sein. Aber Anklagen, wie gegen die saumselig feigen Bewohner der Stadt Meroz, könnten nicht ohne Grund in das Geschichtsbild hineingedichtet werden. Unter diesen Gesichtspunkt fällt aber auch die feine Satire, in der die Pflichtvergessenheit der Rubeniten gegeißelt wird: »In den Gauen Rubens gab es — angeblich — gewichtige Erwägungen! Warum saßest du zwischen den Hürden, um zu lauschen den Schalmeien bei Herden? Für die Gaue Rubens gab es — ja freilich — gewichtige Erwägungen!« (V. 15 f.). Die hohe Altertümlichkeit dieser Geschichtsquelle ist denn auch in neuester Zeit immer und immer wieder anerkannt worden. *J. Marquart* (Fundamente israelitischer und jüdischer Geschichte, 1896, S. 2) nennt Richt. 5 das älteste Denkmal der hebräischen Literatur. Nach *Budde* (Kurzer Handkommentar zum Richterbuch, 1897, S. 39) »stammt das Lied sicher aus der Zeit des Sieges selbst«. Auch *Ch. Piepenbring* (Histoire du

---

[1]) Der Strich unter z kennzeichnet den tönenden, d. h. mit einander genäherten Stimmbändern (Stimmlippen) gesprochenen Sibilanten, den das französisch-englische z besitzt und auch die semitischen Sprachen fast ausnahmslos sprechen, da nur im Äthiopischen der Frikativlaut des deutschen, italienischen und polnischen z gesprochen wird.

peuple d'Israel, 1898, S. 85) spricht von »ce vieux cantique«.[1])

Betreffs der Quellenauktorität der poetischen Bestandteile des althebräischen Schrifttums ist endlich noch folgendes zu beachten. Es ist nämlich eine interessante Tatsache, daß die frühesten Denkmäler der Nationalliteraturen poetischen Charakter zu tragen pflegen. Dies ist bereits von den Alten erkannt worden, wie mehrere Sätze von Strabo und Varro beweisen, die von *Ed. Norden* in seinem Werke über Antike Kunstprosa (1898), S. 32 ff. gesammelt worden sind. Dies ist aber auch von der neueren vergleichenden Literaturforschung z. B. an der indischen, der griechischen, der deutschen, der arabischen Literatur immer von neuem bestätigt worden. Dieses wichtige Ergebnis von der Priorität der Poesie vor der Prosa wirft also auf die Schätzung der althebräischen Geschichtsquellen ein bedeutsames Licht. Es entspricht demnach einer wissenschaftlich weithin festgestellten Analogie, wenn die poetische Darstellung des Kampfes der Israeliten gegen die Nordkanaaniter (Richt. 5, 1 ff.) von den neueren Forschern für ein früheres Spiegelbild jenes geschichtlichen Vorgangs angesehen wird, als die prosaische Darstellung dieses Kampfes, die wir in 4, 14 ff. lesen. Ebendieselbe Analogie gilt, bis zur Erweisung des Gegenteils, für die Poesien, die im alttestamentlichen Bericht über David vorkommen (1. Sam. 18, 7: Saul hat tausend geschlagen, aber David hat zehntausend geschlagen; 2. Sam. 1, 18—27; 3, 33 ff.; 22, 1 ff.; 23, 1—7). Ja, diese Analogie spricht auch zu Gunsten des Alters solcher Abschnitte, wie das Rätsel Simsons (Richt. 14, 14), die glaubenskühne Aufforderung Josuas an Sonne und Mond (Jos. 10, 12), die nach ihrer doppelten Adresse, nach ihrem Parallelismus der Sätze und nach ihrem noch nachher weiter zu besprechenden Fundort den Charakter

[1]) Einwände, die von einzelnen neueren Autoren gegen einzelne Partien dieses Siegesliedes erhoben worden sind, sind von mir in der Neuen kirchlichen Zeitschrift 1899, S. 714 ff. entkräftet worden.

der Poesie besitzt, ferner der Spottspruch über die eingeäscherte Stadt Hesbon (4. Mos. 21, 27—30), das Brunnenliedchen (21, 17: »Steig empor, Brunnen! Ruft ihm — gleichsam zur anlockenden Bewillkommnung — entgegen!«), die Signalworte (10, 35 f.), die Segensformel (6, 24—26), der Triumphgesang 2. Mos. 15, 1b—18 mindestens nach seiner ursprünglichen Form und noch andere poetische Abschnitte: 1. Mos. 49, 3—27, insbesondere V. 5—7, usw. bis zu Lamechs Schwertlied 4, 23 f. zurück. Es ist ja auch sogar physiologisch begreiflich, daß Dichtungen mit ihrem dem Gehörsinn sich einschmeichelnden Rhythmus leichter von alten Zeiten her dem Gedächtnis sich einprägten, als Prosastücke. Darum sind Poesien besonders schwer wiegende Elemente, wenn es sich um eine Schätzung des geschichtlichen Wertes der althebräischen Literatur handelt.

Auf jeden Fall ist durch die zuletzt gegebenen Ausführungen (S. 8—15) gezeigt worden, daß das althebräische Schrifttum außerhalb seiner historiographischen Partien Inhaltsmomente enthält, die nach anerkannten Grundsätzen der wissenschaftlichen Kritik für den geschichtlichen Wert dieses Schrifttums sprechen. Aber nicht wahr, um so schlimmer steht es mit dem Werte der speziell geschichtlichen Bücher des althebräischen Schrifttums? Doch nur gemach! Denn ich meine, beweisen zu können, daß auch diese Teile des Alten Testaments auf tieferen Grundlagen beruhen, als man leicht denken kann.

Aber wie? Der Inhalt der eigentlich historischen Bücher des Alten Testaments soll auf tiefliegenden und irgendwie zuverlässigen Fundamenten aufgebaut sein?

Ja, dies könnte schon dann behauptet werden, wenn die Grundlagen für die Geschichtsschreibung über die älteste Zeit bloß in der mündlichen Überlieferung zu suchen wären. Denn die mündliche Tradition erweist sich für die ältere Zeit, in der das Gedächtnis der Menschen sich noch auf sich selbst verlassen mußte, als eine relativ

zuverlässige Quelle. Dies läßt sich schon vom psychologischen Gesichtspunkt aus begreiflich finden. Oder wer von uns hätte noch nicht die Erfahrung gemacht, daß er ein Ereignis sich viel fester gemerkt hat, wenn er sich nichts darüber aufgeschrieben hatte, als wenn er sich Notizen darüber gemacht hatte? Wie deutlich ist diese Erfahrung auch schon von einem Julius Caesar (Über den Gallischen Krieg VI, 14, 4) ausgesprochen worden, indem er sagte, die menschliche Erinnerung nehme im Vertrauen auf die Schrift ab! Wie reichlich kann diese Erfahrung endlich durch literaturgeschichtliche Tatsachen belegt werden! Denn einzelne amerikanische oder mongolische Völkerschaften können noch jetzt ihre Heldengedichte hersagen und wissen über die lange Reihe ihrer Gesetze und religiösen Gebräuche sichere Auskunft zu geben (*Flöckner*, Über den Charakter der alttestamentlichen Poesie, 1898, S. III f.). Ferner die Sanskrittexte der indischen Veda's sind vielleicht tausend Jahre im Gedächtnis vererbt worden. Der berühmte Sanskritforscher *F. Max Müller* bemerkt darüber folgendes: »Der Rig-Veda, das älteste Literaturdenkmal der Inder, besteht aus ca. 153826 Worten, und wie wurden diese alten Hymnen und noch andere Werke erhalten? Lediglich durch das Gedächtnis,« bis nicht lange vor Buddha die Schreibkunst in Indien in Gebrauch kam (Vorlesungen über Ursprung und Entwicklung der Religion, S. 176 f.). Sodann *Grote* erinnert in seiner berühmten History of Greece, Bd. I, S. 526—530. 532 note an die mündliche Bewahrung der Homerischen Gedichte (*Driver*, Commentary on Genesis, 1904, S. 44). Ähnlich verhielt es sich im Kreise der semitischen Völker mit der mündlichen Tradition der arabischen Gedichtsammlung Hamâsa (vgl. bei *Joh. Scherr*, Allgemeine Geschichte der Literatur, 1872, S. 57). Einer der bekanntesten Rawi's (d. h. Rezitatoren bei den Arabern) soll dreitausend lange Gedichte auswendig gewußt haben (*A. B. Davidson*, Biblical and Literary Essays, 1902, S. 268). Also wenn die ältesten Erinnerungen der Hebräer oder

sogar noch früherer Generationen auch nur dem Gedächtnis anvertraut gewesen wären, so würde deren wesentlich treue Bewahrung keine unmögliche oder ganz unwahrscheinliche Sache gewesen sein.

Indes die Überlieferung Israels braucht schon lange vor Mose nicht allein auf das Gedächtnis als das Mittel ihrer Bewahrung angewiesen gewesen zu sein. Oder kam nicht Abraham aus Ur, dem jetzigen Mugheir im südwestlichen Babylonien, und war in jenen Gegenden nicht schon zu Abrahams Zeit der Schriftgebrauch bekannt? O gewiß, denn im Anfang des Jahres 1902 ist ja in der alten elamitischen Residenzstadt Susa östlich vom mittleren Tigris die Gesetzesinschrift Hammurabis gefunden worden, der um 2250 v. Chr., also mindestens so frühzeitig wie Abraham, lebte. In seinen Gesetzen ist die Verwendung der Schreibkunst als allgemein bekannt vorausgesetzt, denn in ihnen werden ja Heiratsurkunden und vermögensrechtliche Urkunden als notwendig erwähnt. Man vergleiche nur z. B. § 128: »Wenn jemand ein Weib nimmt, aber keinen Vertrag mit ihr abschließt, so ist dieses Weib nicht Ehefrau« (Verträge über Geldgeschäfte sind in § 122 f. erwähnt). Jetzt ist es also viel begreiflicher geworden, daß Juda einen Siegelring trug (1. Mos. 38, 18. 25), wie übrigens Herodot 1, 195 auch von den Babyloniern sagt: »Ein Siegel hat jeder,« und daß schon die alten Kanaaniter einen Ort als »Schriftstadt« (Kirjath Sepher Jos. 15, 15 f. usw.) benannten. Vollends die Behauptung, daß Israel noch zur Zeit Moses eine »illiterate Horde« gewesen sei, hat für den Kenner schon seit 1889 auch den letzten Schimmer von Wahrscheinlichkeit eingebüßt. Damals fanden nämlich ägyptische Bauern zu Tell el-Amarna ungefähr in der Mitte zwischen Kairo und Luxor fast 300 Tontafeln, und sie erwiesen sich als mit Keilschriftzeichen geschriebene Korrespondenzen, die zwischen babylonischen Herrschern und palästinischen Vasallen einerseits und den Pharaonen Amenophis III. und IV. andrerseits im 15. Jahrhundert gepflogen wurden.

Ein ebensolcher Brief ist dann 1891 in einer tiefen Ruinenschicht der alten Stadt Lachîs, dem heutigen el-Hesy im südwestlichen Palästina, gefunden und als No. 219 unter den Amarnatexten veröffentlicht worden (Keilinschriftliche Bibliothek, Bd. V, 1896). Auch bei den Ausgrabungen, die Professor *E. Sellin* (in Wien) auf dem Ruinenhügel der alten Stadt Taʿanakh im südöstlichen Teile der Ebene Jezreel unternommen hat, hat man vier Tontafeln mit keilschriftlichen Briefen usw. gefunden (abgedruckt in seinem Werke über Tell-Taʿannek 1904, S. 113 ff.). Also um 1500 v. Chr. war das Schreiben in der Nähe und in der Mitte von Kanaan in Übung. Wie unwahrscheinlich also ist es, daß nur die Hebräer und speziell Mose diesen Gebrauch nicht gekannt hätten! Folglich besteht nicht das geringste Recht, die Angaben, daß Mose schriftliche Aufzeichnungen gemacht hat, in Zweifel zu ziehen. Solche Angaben werden aber in 2. Mos. 17, 14; 24, 4; 34, 28; 4. Mos. 33, 2 und 5. Mos. 31, 19 gelesen.

Zu Gunsten der Zuverlässigkeit der israelitischen Überlieferung ist weiter auch an folgendes Moment zu erinnern: Familien, die wertvolle Erinnerungen zu bewahren haben, pflegen darauf bedacht zu sein, sie von Generation zu Generation zu vererben. Nun ist es doch noch nicht ausgemacht, daß Israel keine außergewöhnlich wertvollen Erinnerungen besaß. Folglich wird auch von diesem Gesichtspunkt aus die Güte der hebräischen Tradition empfohlen. Viel gewichtiger aber noch ist die folgende Tatsache: Es gibt im Alten Testament ganze Gruppen von Anzeichen davon, daß das Volk Israel einen lebendigen Sinn für die Erhaltung seiner Erinnerungen besessen hat.

Zu diesen Anzeichen gehört zunächst die Existenz althebräischer Schriften, die den im Alten Testament erhaltenen vorausgegangen sind. Als solche alte Bücher sind aber folgende zwei erwähnt: »das Buch von den Streiten des HErrn« (4. Mos. 21, 14), d. h. das Buch von

den Kämpfen, die unter der unsichtbaren Führung des Ewigen (2. Mos. 17, 9; Jos. 5, 14: der Fürst über das Heer des HErrn; usw.) und für das Volk des Ewigen ausgefochten worden sind. In diesem alten Kriegsbuche können solche Siege, wie der Abrahams über Kedorlaomer (1. Mos. 14), oder die Besiegung der Amalekiter (2. Mos. 17, 9 ff.), erzählt gewesen sein. Die andere alte Quellenschrift, die von den hebräischen Geschichtsschreibern selbst ausdrücklich zitiert wird, heißt »das Buch des Frommen« (Jos. 10, 13) oder »Buch der Redlichen«, wie *Luther* ebendenselben hebräischen Ausdruck Sépher hajaschar (Buch des Rechtschaffenen) in 2. Sam. 1, 18 übersetzt hat. Dieses zweite Quellenwerk ist wahrscheinlich ein Buch gewesen, worin das Ideal des gottesfürchtigen und infolgedessen tugendhaften Israeliten geschildert war, und daß dies mindestens zum Teil in Dichtungen geschehen ist, ergibt sich aus den beiden erwähnten Zitatstellen und besonders aus 2. Sam. 1, 18, denn da ist gesagt, daß in diesem Buche des Rechtschaffenen oder Braven die Elegie stand, in der David seine Trauer über Sauls und Jonathans Heldentod in dichterischer Form ausströmen ließ. Dieses Buch des Rechtschaffenen war also eine poetische Anthologie, und in dieser Blütenlese von Dichtungen können sehr leicht die poetisch geformten Stücke gesammelt gewesen sein, die in die auf uns gekommenen Darstellungen der Erinnerungen Israels über die ältesten Zeiten eingeflochten sind, wie der Verheißungsspruch 1. Mos. 3, 15, das Schwertlied Lamechs 4. 23 f., die Fluch- und Segenssprüche Noahs 9, 25—27 (abgesehen von der Einsetzung Kanaans für Ham), die Segens- und Schicksalssprüche 27, 27 f. 39 f.; 49, 3—27 (seiner Grundlage nach) usw., wie vorhin (s. o., S. 174) besprochen worden ist.

Andere Gruppen von Symptomen des lebendigen Sinnes, den Israel für die Bewahrung seiner Erinnerungen besessen hat, sind z. B. die folgenden:

Zunächst sei darauf aufmerksam gemacht, daß die

Israeliten die Sitte besaßen, sich äußerlich wahrnehmbare Anhaltspunkte für ihre Erinnerung zu schaffen. Als solche Stützpunkte des Gedächtnisses kommen hauptsächlich folgende Dinge in Betracht: die Tamariske, die Abraham zu Beerseba pflanzte (1. Mos. 21, 33), die Grabhöhle, die er bei Hebron kaufte (23, 17), der Krug mit Manna (2. Mos. 16, 33), die Gesetztafeln (34, 35; 40, 20), die zwölf Steine aus dem Jordan usw. (Jos. 4, 6 ff.; 8, 30 ff.). Ein besonderes Interesse beansprucht der Altar am Westufer des Jordan als Zeuge der nationalen und religiösen Zusammengehörigkeit von Ruben, Gad und Ostmanasse mit dem westjordanischen Israel (22, 26 ff.); der große Stein unter der Eiche, die beim Heiligtum des Ewigen war (24, 26 f.); das Schlachtendenkmal »Eben Ezer« (= Stein der Hilfe; 1. Sam. 7, 12); das Schwert Goliaths, das als Nationaldenkmal im Heiligtum zu Nob, etwa eine Stunde nördlich von Jerusalem, aufgehängt war (21, 9); das vom Volk und das von ihm selbst errichtete Denkmal Absaloms (2. Sam. 18, 17 f.). Wie sehr man auf Erhaltung von Urkunden bedacht war, zeigt ihre Aufbewahrung in irdenen Gefäßen (Jer. 32, 14), und keilschriftliche Dokumente sind in einer Tonkiste auch im alten Taʿanakh gefunden worden (*Sellin*, Tell Taʿannek, 1904, S. 98). Auch die Zähigkeit ist zu beachten, mit der man sich noch zu Sauls Zeit an den in der mosaischen Periode geschehenen Überfall der Amalekiter oder an den von Josua über Jericho verhängten Bann erinnerte (1. Sam. 15, 2 ff.; 1. Kön. 16, 34). Auch die Redensart »Zum Gesetz und Zeugnis!« (Jes. 8, 20) und die öffentlich ausgestellten Inschriften (8, 1 und 30, 8; Hab. 2, 2) sind nicht zu übersehen.

Ferner weise ich darauf hin, daß die Sitte bestand, den Ursprung der Passahfeier im Bewußtsein der künftigen Generationen zu erhalten (2. Mos. 13, 8—10). Auch die kontinuierliche Einprägung der Gesetze ist oft zur Pflicht gemacht: 2. Mos. 13, 11—16; 5. Mos. 6, 4—9; 11, 13—21; 17, 18; 31, 10—13, und es gehörte zu den

Funktionen der Priester, die alten Normen von einem Geschlecht zum andern zu vererben: 5. Mos. 33, 6—11; Hos. 4, 6; Mi. 3, 11; Jer. 18, 18; Zeph. 3, 4; Hes. 22, 26; 44, 23 f.; Hag. 2, 11—13; Mal. 2, 4—8. Ist denn nicht auch ausdrücklich berichtet, daß das Volk Lieder lernen solle — und zwar z. B. beim Bogenschießen — (5. Mos. 31, 21; 2. Sam. 1, 18), wie man »zwischen den Tränkrinnen«, also bei der alltäglichen Beschäftigung eines viel Viehzucht treibenden Volkes, Lieder sang (Richt. 5, 11; vgl. 2. Mos. 15, 20 f.)?

Eine andere Gruppe von Bemerkungen, die zu Gunsten der Sicherheit der hebräischen Überlieferung ins Gewicht fallen, besteht in den Angaben, durch die ausdrücklich auf den nichtisraelitischen Ausgangspunkt mancher Momente der israelitischen Entwicklung hingewiesen wird. Nachdem ich dies schon lange hervorgehoben, bemerkte letzthin auch der Ägyptolog *W. Spiegelberg* in »Der Aufenthalt Israels in Ägypten im Lichte der ägyptischen Monumente« (1904), S. 23: »Wenn wir annähmen, daß das Alte Testament eine Tendenzschrift zum Ruhme Jahves und seines auserwählten Volkes sei, so paßte zu dieser Tendenz die Nachricht sehr schlecht, daß der Stifter des Jahvekultus ägyptisch erzogen worden ist.« Ist ferner nicht ausdrücklich erwähnt, daß eine Zahl von fremden Elementen sich den Nachkommen Jakobs anschlossen (2. Mos. 12, 38; 4. Mos. 11, 4)? Ist die Einsetzung von Untergerichten nicht ausdrücklich auf den Ratschlag des midianitischen Priesters Jethro zurückgeführt (2. Mos. 18, 19 ff.)? Ist beim Tempelbau die Anfertigung der Erzarbeiten nicht dem Hiram »aus Tyrus« zugeschrieben (2. Kön. 7, 13 f.; 2. Chron. 2, 13), und dieser nicht erst später immermehr zu einem Israeliten gemacht (1. Kön. 7, 14; Josephus, Antiquitäten VIII, 3, 4)? Übrigens sind ja auch Nichtisraeliten mehrmals dem Volke Israel als Muster vorgehalten: die Völker im Osten und Westen (Jer. 2, 10—13); die Rechabiter (35, 12—15), nicht zu vergessen den Gathiter Ithai (2. Sam. 15, 19—21)

und die Moabiterin Ruth (1, 16 ff.). Endlich muß hierbei auch erwähnt werden, daß einzelne Teile des Alten Testaments ausdrücklich auf weise Männer anderer Nationen zurückgeführt sind: Sprüche 30 f., und nach meiner Ansicht spielt auch die Hiobdichtung außerhalb Israels. Welche Warnung vor dem Bestreben, mehr und andere ausländische Elemente der israelitischen Kultur vorauszusetzen, als in den israelitischen Nachrichten selbst bemerkt sind! Jedenfalls müssen solche ausländische Elemente durch zwingende Gründe erwiesen werden.

Sowenig demnach eine falsche nationale Eigenliebe die altisraelitischen Geschichtsschreiber verführt hat, fremdnationale Keime der Kultur ihres Volkes zu verschweigen, ebensowenig sind sie durch jene Eigenliebe verführt worden, die Bilder der großen Männer ihrer Nation auf Goldgrund zu malen, wie man neuestens zu sagen pflegt. Denn auch in Abrahams Geschichte ist erzählt, daß er seine Frau einfach seine Schwester — anstatt seine frühere Stiefschwester — genannt hat (1. Mos. 12, 13; 20, 2. 12). Auch die Momente von Vertrauenslosigkeit gegenüber Gott, in denen ein Mose und ein Aaron ihrer Menschlichkeit einen Tribut gezollt haben, sind nicht unterdrückt worden (4. Mos. 20, 10 f. 24; 27, 14; 5. Mos. 32, 51; Ps. 106, 32 f.). Haben die älteren hebräischen Geschichtsschreiber etwa den Ehebruch Davids (2. Sam. 11, 2 ff.; 1. Kön. 15, 5) oder Salomos Konnivenz gegenüber dem Götzendienst seiner ausländischen Frauen (1. Kön. 11, 6) verschwiegen? Auch in dem Bilde des Königs Hiskia, der so sehr gerühmt ist (2. Kön. 18, 3), hat die religiös-sittliche Strenge Israels doch neben dem Lichte den Schatten nicht fehlen lassen (20, 17). Nun ist allerdings in den später geschriebenen Chronikabüchern z. B. Davids Ehebruch übergangen, aber in Bezug darauf ist auch folgendes zu beachten: im späteren Israel bildete sich die sehr bemerkenswerte Praxis aus, daß Abschnitte über sittlich verwerfliche Taten im Gemeindegottesdienst nicht in die betreffende Landessprache übersetzt oder auch

ganz überschlagen wurden (Talmudischer Traktat Sopherim 9, 9—11). In der gleichen Absicht, ästhetischen und moralischen Anstoß zu verhüten, kann auch Davids Ehebruch übergangen worden sein. Oder sind etwa die älteren Geschichtsbücher mit ihrem Bericht über Davids Ehebruch usw. später vernichtet worden?

Die althebräische Geschichtsschreibung stellt ihrer Genauigkeit ferner auch dadurch ein gutes Zeugnis aus, daß sie viele Stufen und Richtungen der menschlichen und speziell israelitischen Entwicklung erwähnt.

Die Reihe dieser Bemerkungen beginnt mit jenen bekannten Angaben über den Anfänger des »Wohnens im Zelt und beim Viehbesitz« (1. Mos. 4, 20), also der nomadischen Lebensweise, die über die Kulturstufe der Troglodyten, der Fischer- und Jägervölker hinausgeschritten war. Die althebräische Geschichtsschreibung hat auch den Beginn der musikalischen Produktion und der Metallbearbeitung erwähnt (4, 21 f.). Sie hat es auch nicht verschmäht, über den Anfang der Weinkultur zu referieren (9, 20). Wirklich auffallend ist ferner der Eifer, mit dem die hebräische Geschichtsschreibung den Wechsel von Ortsbenennungen notiert: »Bèlaʿ, das ist — das spätere — Ṣóar,«[1]) so beginnt die Reihe dieser Bemerkungen in 1. Mos. 14, 2b, und sie setzt sich dicht so fort: V. 3b. 8a (vgl. 17, 5: die Umnennung des ersten Patriarchen usw.); Kirjath Arba = Hebron (23, 2; 35, 27; Jos. 14, 15; 15, 13. 54; 20, 7; 21, 11; Richt. 1, 10); Lûz = Bethel (1. Mos. 28, 19; 35, 6. 27; Jos. 18, 13; Richt. 1, 23. 26); Laisch = Lèschem[2]) = Dan (Jos. 19, 47; Richt. 18, 29); Kirjath Sepher (»Schriftstadt«) = Debîr (Jos. 15, 15; vgl. V. 49; Richt. 1, 11); Jebûs = Jerusalem[3]) (Richt. 19, 10 usw.). Auch der Wechsel von

---

[1]) Das unterpunktierte Ṣ bezeichnet den scharf hervorgestoßenen (emphatischen) Sibilanten (s. o. S. 13, Anmerkung).

[2]) Monophthongisiert und mit einer alten Endung gesprochen.

[3]) Was in der Form Urusalim überdies schon in den Amarna-Briefen (s. o. S. 17) erwähnt wird: Brief 180, Z. 25 usw. — 185, 1.

Maßen, Münzen (2. Mos. 16, 36 usw.) und Monatsbezeichnungen ist gebucht worden (1. Kön. 6, 1. 38; 8, 2).[1] Ja, auch merkwürdige Angaben über das Datum der Erbauung von Hebron (»sieben Jahre vor Ṣôʿan« in Ägypten 4. Mos. 13, 22) oder des Aufkommens einer Volkssitte (1. Sam. 30, 15) begegnen in den Geschichtsbüchern der Hebräer, und sie enthalten noch mehr solche Spuren eines lebendigen Sinnes für die Entwicklung der Dinge.

Die hebräische Geschichtsschreibung hat sich nicht einmal das Religions- und Kultuswesen ihres Volkes als ein starres Einerlei vorgestellt, wie man so leicht denkt. Man beachte doch z. B., daß die Gottesbezeichnung »der allmächtige Gott« (El schaddaj) in 1. Mos. 17, 1 auftritt und in 2. Mos. 6, 2 verschwindet, und auch der Ausdruck páchad »Furchtobjekt« als Gottesbenennung nur auf der patriarchalischen Stufe getroffen wird (1. Mos. 31, 42. 53)! Begegnet ferner der Name »Jahve (der Herr) Zebaoth (der Heerscharen)« irgendwo in den ersten sieben Büchern des Alten Testaments? Nein, erst in 1. Sam. 1, 3. Ist Gott schon vor 1. Sam. 4, 4 als »thronend auf den Cherubim« charakterisiert? Wird die Gottesbezeichnung »der Heilige Israels« vor Jes. 1, 4 gelesen? Wie aber so das Aufkommen neuer Gottesnamen als Symbole der fortschreitenden Gottesenthüllung in den alttestamentlichen Büchern bemerkt wird, so auch das Verbot, den Gott Israels einen Baal, d. h. Herr und Ehegemahl, zu nennen (Hos. 2, 18). Wie merkwürdig ferner, daß das Zentralheiligtum Israels weder in den 5 Büchern Mose noch in Jos. oder Richt., sondern erst von 1. Sam. 1, 9 an als hêkhal Jahves »der Palast des Ewigen« bezeichnet ist!

Den Namen »Jebûs« bekam diese Stadt von dem Stamm der Jebusiter, der sich in ihr bis zu Davids Zeit festsetzte.

[1]) Daß dieser Übergang der althebräischen Monatsnamen, die mit den phönizischen zusammenstimmten (*M. Lidzbarski*, Handbuch der nordsemitischen Epigraphik, 1898, S. 412), erst seit dem bab. Exil erfolgte, ist in meinem Heftchen »Babylonisierungsversuche usw.« betont und in der Beilage zur »Allgemeinen Zeitung« (München 1904), S. 500 f. weiter entfaltet worden.

Ferner sind manche gottesdienstliche Einrichtungen und Handlungen erst von Davids Zeit datiert: 1. Chron. 7, 31 ff.; 10, 22 ff. usw.; Neh. 12, 24. 45.

Ebenso hat das hebräische Volk in seiner Erinnerung die Grade unterschieden, in denen die einzelnen Personen von der legitimen Religion Israels abgewichen sind. Die Verwendung vieler Kultstätten (die sogenannten »Höhen«), die Anbetung von Bildern oder Veranschaulichungen des Ewigen und die Vielgötterei sind als drei verschiedene Grade der Verirrung gar wohl von den Historikern Israels auseinandergehalten worden. Denn eine Reihe von Königen, wie Asa, Josaphat, Jehoas, Amazja, Azarja (= Uzzia) und Jotham sind — überdies nach einem erst später notwendig gewordenen Maßstab (vgl. 1. Sam. 9, 12 mit 2. Kön. 18, 4) — bloß deshalb nicht ohne Tadel erwähnt, weil sie eine Vielheit von Opferstätten duldeten (1. Kön. 15, 14 usw.). Eine andere Gruppe wird von den Herrschern gebildet, die — gegen 2. Mos. 20, 4 f. — den geistigen Gott durch Bildnisse veranschaulichen wollten: »die Sünde Jerobeams« (1. Kön. 12, 28—30; 13, 34; 14, 16 usw.). Des schlimmsten Grades religiöser Abirrung machten sich aber die Könige Israels und Judas schuldig, die mit Verletzung von 2. Mos. 20, 3 sogar andern Göttern dienten: Ahab, Ahasja und Joram von Israel, Ahas und andere Könige von Juda (1. Kön. 16 31 usw.; 2. Kön. 1, 3; 8, 27; 16, 3 usw.).

Für die Taxierung der alttestamentlichen Geschichtsschreibung ist auch der Umstand gar nicht ganz ohne Bedeutung, daß in ihren Annalen nichts von Amos, Hosea, Micha, Nahum usw. erwähnt ist. Also die Geschichtsschreiber Israels haben nicht etwa hinterher die großen Heldengestalten der Geschichte des Gottesreiches überblickt und darnach ihre Schriften zusammengestellt.

Das interessanteste Moment an der alttestamentlichen Geschichtsdarstellung liegt aber in der Unterscheidung einer vormosaischen Periode Israels. Also über der Sonnenhöhe des hundertfach gepriesenen Tages, an dem

Israel aus der Knechtschaft erlöst, zur nationalen Selbständigkeit geboren und mit den Grundlagen seiner religiösen Eigenart ausgerüstet wurde, hat man doch das Dämmern der Morgenröte dieses Tages nicht vergessen. Die überragende Figur Moses als des Vermittlers des Sinaibundes konnte doch nicht die Gestalten Jakobs und Abrahams verdecken. Diese altisraelitische — in nachkanonischen Schriften verwischte — Unterscheidung einer vormosaischen Periode Israels ist ein noch keineswegs hinreichend gewürdigtes Faktum.

Bei den jetzt erörterten internen Anzeichen von Klarheit des geschichtlichen Bewußtseins, die sich in den altisraelitischen Geschichtsbüchern finden, darf ja endlich auch die Frage nicht unaufgeworfen bleiben, ob etwa sogar in den althebräischen Berichten über die vormosaischen Zeiten sich Funken einer solchen Klarheit entdecken lassen. Bei dieser Untersuchung fällt unser Blick aber z. B. darauf, daß im ersten Buche Moses ein Weiterschreiten von der Monogamie (2, 24; 4, 1. 17) zur Polygamie (4, 19) berichtet ist, während dann wieder z. B. bei Noah (8, 18) oder Isaak (24, 67 usw.) nicht einmal ein Nebenweib erwähnt ist, und auch bei Jakob die Verheiratung mit zwei Frauen aus Labans hinterlistiger Ausnützung einer Volkssitte erklärt wird (29, 23 ff.). Sowenig also der Bericht über ein Weiterschreiten von der Einehe zur Vielehe aus einer Neigung zur Konstruktion geradliniger Entwicklungsreihen hergeleitet werden kann, wie manche in neuerer Zeit gemeint haben, ebensowenig können jene erwähnten und viele andere Bemerkungen über ein geschichtliches Werden, die sich im ersten Buche der Bibel finden, dadurch ihrer Bedeutsamkeit entkleidet werden, daß man sagt, diese Spuren von Unterscheidung frühester Entwicklungsstufen träten nur in einer einzigen Geschichtsquelle über die ältesten Zeiten auf. Diese Behauptung, die hauptsächlich von *J. Wellhausen* in seinen »Prolegomena zur Geschichte Israels«, S. 357 ff. ausgesprochen worden ist, kann schon

dadurch widerlegt werden, daß die Notizen über solches Weiterschreiten gesammelt werden, die sich auch in einer andern und noch älteren Geschichtsquelle finden: nämlich die Bemerkungen über das Fortschreiten zur Bekleidung (2, 25; 3, 10. 21), über Viehzucht und Ackerbau (4, 2), der übrigens im ersten Buche Mose nicht bei Abraham, sondern nur noch zweimal (26, 12 und 37, 7) erwähnt wird, Fortschritt zu Städtebau (4, 17), Metallbearbeitung und Musik (4, 20 ff.), Weinbau (9, 20) usw. Eine weitere Diskussion jener Aufstellung *Wellhausens* findet man in meinem Heftchen »Glaubwürdigkeitsspuren des Alten Testaments« (1903), S. 49 f. Dazu kommt noch, daß eine einzelne von jenen merkwürdigen Unterscheidungen früherer und späterer Etappen der vormosaischen Zeit von Ägypten her bestätigt werden kann.

Unter den Geschenken nämlich, die der ägyptische Herrscher dem Abraham gab, sind fünf Tierarten, aber keine Pferde erwähnt (12, 16), während in den Berichten über die späteren Zeiten, und zwar schon die Zeit Josephs, die Pferde der Ägypter nicht fehlen (1. Mos. 47, 17; 2. Mos. 9, 3 usw.; 5. Mos. 17, 16; 1. Kön. 10, 28). Ebensowenig sind Pferde auf ägyptischen Denkmälern abgebildet, deren Entstehung vor die Periode fällt, in der die Hyksōs (Hak schasu, Hirtenkönige, von Osten her eingewanderte Beduinen) über Ägypten herrschten und in der Joseph und Jakob erklärlicherweise in Ägypten Aufnahme gefunden haben (*G. Ebers*, Ägypten und die Bücher Mosis, S. 265 f.; *Brugsch*, Steininschrift und Bibelwort, 2. Aufl., S. 63; *W. Spiegelberg*, Ägyptologische Randglossen zum Alten Testament, 1904, S. 12 f.), und wenn einige Neuere die Angabe von 1. Mos. 12, 16 bemängeln, weil danach der Pharao dem Abraham auch Kamele geschenkt hat, die z. B. nach *W. Max Müller* (Encyclopaedia Biblica 1899—1903, col. 634) auf älteren Inschriften der Ägypter nicht erwähnt werden, so muß es doch für möglich gehalten werden, daß mancher Pharao Kamele besessen hat und sie an Nomaden (!) verschenken konnte.

Denn es ist eine ausgemachte Sache, daß die Geschichtsschreiber Israels sich über ägyptische Dinge sehr gut unterrichtet zeigen. Dies ist z. B. von dem Ägyptologen *G. Ebers* in seinem erwähnten grundlegenden Werke ausdrücklich anerkannt worden, und auch der Straßburger Ägyptolog *W. Spiegelberg* bemerkt in seinem soeben genannten Buche (1904), S. 20, daß der von ihm zitierte alttestamentliche Erzähler »in ägyptischer Sitte auffallend bewandert ist«. Übrigens habe ich vor kurzem gelesen, daß bei dem Titel Pharao (= »großes Haus«, wie z. B. auch der Bonner Ägyptolog *A. Wiedemann* in seiner Schrift »Die Unterhaltungsliteratur der alten Ägypter«, 1902, S. 29 deutet) auch bei den älteren Ägyptern selbst der Eigenname weggelassen wurde, wie in 1. Mos. 12, 15 usw. gegenüber 2. Kön. 23, 29 usw. (*H. J. Heyes* in dem Werke »Bibel und Ägypten«, 1905, S. 23 f.). Zur Beleuchtung der Hypothese von *H. Winckler*, daß Israel gar nicht in Ägypten (hebr.: Misrájim), sondern in Musri, einem Gebiete des nordwestlichen Arabiens, gewesen sei, braucht aber nur an folgendes erinnert zu werden: über Mose wird erzählt (2. Mos. 2, 15), daß er aus Misrájim zu den Midianitern floh, aber nach *Wincklers* Geschichte Israels, Bd. 2 (1900), S. 88 soll er nach Musri geflohen sein. Ferner hätten die Israeliten sich die Stadt Ramses als Ausgangspunkt des Auszugs (2. Mos. 12, 37 usw.) ausgesonnen, während sie bei der Erwähnung von Kades Barnea (4. Mos. 20, 1 ff.), bis wohin das arabische Land Musri reichen soll, nirgends hinzugefügt hätten, daß dieser Ort im Gebiete von Musri liege. (Man kann darüber weiter meine Schrift »Fünf neue arabische Landschaftsnamen im Alten Testament, 1902, vergleichen. Mit mir übereinstimmend, haben sich über diese *Winckler*sche Annahme auch der Assyriolog *P. Jensen* in der Theolog. Lit.-Ztg. vom 20. Februar 1904 und *Carl Budde* in »Die christl. Welt«, 1904, S. 884 f. ausgesprochen.)

So sind wir von der Betrachtung der inneren Glaubwürdigkeitsspuren der althebräischen Geschichtsbücher bei

genauerer Verfolgung einer solchen Spur auf einen nächsten Gesichtspunkt aufmerksam gemacht worden, unter dem der Quellenwert der alttestamentlichen Geschichtsbücher zu erforschen ist. Dieser nächste Gesichtspunkt für die Taxierung der hebräischen Geschichtsbücher ist aber ihre kritische Zusammenschau mit andern Literaturdenkmälern des Altertums. Oder gibt es, außer den soeben schon berührten ägyptischen Nachrichten, etwa keine Geschichtsquellen, die mit dem althebräischen Schrifttum auf gleichem oder benachbartem Boden und zu gleicher Zeit entsprungen sind? O gewiß gibt es solche.

Was für ein Staunen erfaßte die Kreise der Bibelforscher, als 1868 der Mesastein entdeckt wurde! In dem genannten Jahre fand nämlich der deutsche Missionar *Klein* östlich vom Toten Meer einen Basaltblock, und dieser erwies sich als eine Siegessäule, die von dem Moabiterkönige Mêschaʿ aufgestellt worden war. Wie reiches Licht wurde dadurch auf die Zeit des Königs Mesa ausgegossen, von dem in 2. Kön. 3 erzählt ist! Denn in der 34 Zeilen umfassenden Inschrift ist berichtet, daß »Omri, der König von Israel« »das Land Moab lange Zeit unterdrückte« (Z. 5—7). Dadurch ist also die Zeit des Königs Omri beleuchtet, dessen Name in der Lutherbibel 1. Kön. 16, 16 ff. unrichtig Amri ausgesprochen ist und der nach der wahrscheinlichsten neueren Chronologie, wie sie 1883 von *Kamphausen* begründet wurde, von ca. 890—875 regierte. Durch den Sieg, den Omri, der Vater des Königs Ahab, über die Moabiter erfocht, wird die Höhe des Tributs erklärlich, den der moabitische König Mesa nach 2. Kön. 3, 4 zu zahlen hatte, bis er sich gemäß 2. Kön. 3, 5 und seiner Siegesinschrift wieder davon befreite.[1])

[1]) Übrigens der Zweifel an der Echtheit der Mesasäule, der im vorigen Jahre von *G. Jahn* in einem Anhang zu seiner Schrift »Das Buch Daniel usw.«, S. 122 ff. ausgesprochen worden ist, wird in einem Aufsatz, den die »Beilage zur Allgemeinen Zeitung« (in

Zu dieser Mesa-Inschrift gesellt sich als Mittel der Kontrolle des Alten Testaments nicht sowohl die Siloah-Inschrift, die 1880 in einem Kanal des Südabhangs vom Tempelberg zu Jerusalem entdeckt wurde und am wahrscheinlichsten unter Hiskia (ca. 724—696) an dem Punkte in die Wand eingemeißelt wurde, wo Hacke gegen Hacke schlug, wie es in der Inschrift heißt, also die den Tunnel grabenden Arbeiter von beiden Seiten auf einander stießen. Als solches Kontrollmittel traten aber hauptsächlich die babylonisch-assyrischen Keilschriften in den Gesichtskreis der Bibelforschung des 19. Jahrhunderts. Über die Auffindung und allgemeine Kulturbedeutung dieser Keilschrifttexte, deren wichtigste Teile in *Eb. Schraders* »Keilinschriftlicher Bibliothek« (1889 ff., bis jetzt sechs Bände) umschrieben und übersetzt sind, ist z. B. in meiner Broschüre »Bibel und Babel« gehandelt worden, von deren 10. Auflage soeben eine englische Übersetzung — mit neuen Zusätzen von mir — erschienen ist (London, Religious Tract Society). Das vergleichende Studium dieser Keilschriftberichte und des hebräischen Schrifttums ist nun aber zu einer reichen Quelle der Bestätigung des Alten Testaments geworden.

Bei der Vorführung von Beispielen solcher Bestätigung meine ich am besten von den späteren Jahrhunderten ausgehen zu können. Denn diese brauchen nur mit einem Blick gestreift zu werden, da sie selbstverständlich am meisten im Lichte der Geschichte liegen und am wenigsten der Bestätigung bedürfen. Aber wenigstens einen wichtigen Beleg, der die spätere Zeit betrifft, will ich darbieten. Es handelt sich dabei um eine Stelle aus den Prophetien des Nahum. Dieser Prophet richtete an Ninive die Frage: »Bist du besser, als No-Amon usw.«? (3, 8). Diese Frage bereitete den Bibelerklärern der früheren Jahrhunderte eine peinliche Verlegenheit. Denn

München) bereits von mir zum Abdruck angenommen hat, als unbegründet erwiesen werden.

man wußte zwar, daß No-Amon die Stadt Theben im südlichen Ägypten bezeichnete. Aber eine Eroberung dieser Stadt war in den früher bekannten Geschichtsquellen des Altertums nicht berichtet. Da wurde in den Keilschriften gelesen, daß dem assyrischen Könige Assurbanipal (668—626) eine Eroberung von Ni'u (= No-Amon = Theben) »etwa 667« gelungen war. Nach einem Marsche von »einem Monat und zehn Tagen« von Nordägypten aus erschien das assyrische Heer vor der Festung. Assurbanipal sagt selbst über diesen seinen Sieg in der Keilinschriftlichen Bibliothek, Bd. II, S. 168 f.: »Diese Stadt ganz und gar eroberten im Vertrauen auf Aššur und Ištar meine Hände usw. Schwere Beute ohne Zahl erbeutete ich aus Theben.« »Es ist ein Ereignis, das im ganzen Orient gleiches Aufsehen machen mußte, wie der Fall von Babylon,« bemerkt *Winckler* in »Die Keilinschriften und das A. T.« (1903), S. 93. Durch die Auffindung dieser keilschriftlichen Nachricht war auf einmal das Dunkel zerstreut, das über jenem Prophetenspruch so lange gelagert hatte.[1]

Ferner ist der Gang der politischen Umgestaltung Vorderasiens von ca. 900 abwärts, wie er nach den historischen und den parallel gehenden prophetischen Büchern der Israeliten sich vollzogen hat, durch die assyrisch-babylonischen Keilschriften als ein richtig gezeichneter bestätigt worden.

---

[1]) Diese Illustration von Nah. 3, 8 ist auch in den neuesten Kommentaren zur Stelle gebilligt worden. Erst gegen Ende von 1904 erschienen *W. Spiegelbergs* Ägyptologische Randglossen zum A. T., und darin sucht er (S. 31—34) zu beweisen, daß der Ort No-Amon in Nah. 3, 8 ein unter- (also nord-) ägyptisches Theben bezeichne. Aber ich muß dagegen dies bemerken: die Worte »Kusch (= Äthiopien) war seine Stärke« würden zu dem nordägyptischen Theben nicht ebenso passen. *Spiegelberg* muß auch selbst zugeben, daß wir aus Inschriften nichts von einer Eroberung dieses nordägyptischen Theben wissen. Auch als Residenzstadt ist es inschriftlich nicht bekannt und doch überhaupt weniger berühmt. Also wird die oben vorgetragene Erklärung von Nah. 3, 8 aus den assyrischen Geschichtsquellen wohl die richtige bleiben.

Denn ganz wie die Geschichtsbücher des Alten Testaments von dem Bestehen und den mächtigen Angriffen des Königreichs der damaszenischen Syrer berichten (1. Kön. 20, 1 usw.), so sehen wir auch in den Tagen des Amos noch einen Kranz von unabhängigen Staaten rings um Israel bestehen und unter ihnen das Königreich Damaskus an erster Stelle (Amos 1, 3 ff.). Nach Amos 7, 9 ff. bildete auch das Königreich Israel damals noch eine selbständige politische Größe. Die Bücher Amos (5, 27) und Hosea (9, 3; 10, 6; 12, 2) bieten nur mehr oder weniger dunkle Hinweise auf Assyrien als die Macht, die das Strafgericht an dem pietätslosen Volke des Ewigen vollziehen soll. Aber in den Reden Jesajas (7, 20 ff.; 10, 5 usw.) treten diese Hinweise mit vollständiger Deutlichkeit auf. Da wird — als etwas den Zeitgenossen Bekanntes — auch das nebenbei berührt, daß die Residenzstädte Damaskus und Samaria eine Beute der Assyrer geworden sind. Das schallt uns aus der Frage »Ist nicht Samaria gleich Damaskus?« (10, 9) entgegen. Infolgedessen ist das Königreich Juda als das einzige erwähnt, das damals noch unabhängig war (28, 5 ff.). In den Reden von Nahum und Jeremia dagegen sehen wir das assyrische Reich stürzen und Babylon als die Beherrscherin Vorderasiens emporsteigen. Das babylonische Exil sodann, das Jeremia anzukündigen hatte (25, 11), hat Hesekiel selbst erlebt (1, 1 f. usw.). Endlich Haggai, Sacharja und Maleachi erwähnen den persischen Statthalter, der in Jerusalem an die Stelle des davidischen Königs getreten war.

Nun diese Ereignisse sind auch nach außerbiblischen Geschichtsquellen in ebenderselben Reihe auf einander gefolgt. Denn die Keilschriften berichten, daß König Ahab als Bundesgenosse des Königs von Damaskus in der Schlacht bei Karkar (854 v. Chr.) besiegt wurde (Keilinschriftliche Bibliothek, Bd. I, S. 172 f.). Sodann wird der König Jehu (2. Kön. 9, 2 ff.) als im Jahre 842 Tribut an Ninive zahlend in den assyrischen Nachrichten

erwähnt (Die Keilinschriften und das A. T., 1903, 44). Diese erwähnen ferner indirekt den sogenannten syrisch-ephraimitischen Krieg (2. Kön. 16, 5; Jes. 7, 1 ff.). Denn wir lesen in ihnen, daß Tiglath-Pileser III. auf den Hilferuf des Königs Ahas nach Vorderasien zog, Damaskus unterwarf (731 v. Chr. nach *Winckler*, Geschichte Israels, Bd. 1, S. 168) und in das Königreich Israel einrückte (vgl. Jes. 7, 15 ff.; Keilinschriften und das A. T., 1903, 266).[1]) Auch der Sieg, den Sanherib (705—681) bei Altaku (südwestlich von Jerusalem) über die südlichen Scharen 701 davontrug, die zur Unterstützung Hiskias (ca. 724—696) herangerückt waren (2. Kön. 19, 9 || Jes. 37, 9), ist in den assyrischen Annalen berichtet (Keilinschriftliche Bibliothek II, S. 92 f.), wenn auch darin die Niederlage mit Schweigen übergangen ist, die Sanherib später in Ägypten erlitt (Jes. 37, 36; Herodot 2, 141; *Tiele*, Babylonische-assyrische Geschichte, S. 315) usw.

Aber war denn — diese Frage schwebt gewiß manchen auf den Lippen — eine solche Bestätigung der hebräischen Nachrichten nötig? Nein, nötig war sie nicht. Aber sie ist trotzdem sehr zu begrüßen. Denn in früheren Jahrhunderten hätte man es gar nicht für möglich gehalten, daß die Echtheit der alttestamentlichen Schriften so sehr bezweifelt und ihre Entstehungszeit so sehr heruntergedrückt werden könnte, wie es in den letztvergangenen Dezennien geschehen ist. Hat doch z. B. der Pariser Gelehrte *Maurice Vernes* in seinen Essais Bibliques (1891), S. IX die Behauptung gewagt, daß alle Schriften des Alten Testaments zwischen 400 und 200 v. Chr. geschrieben seien. Dies kann nun aber schon aus der Sprachgeschichte widerlegt werden, die sich im althebräischen Schrifttum zeigt, die *M. Vernes* nicht studiert hat, wie man aus seinem Précis d'histoire Juive, S. 784

[1]) Keilinschriftliche Bibliothek, Bd. II, S. 30 f.: »Den Tribut des Reṣîn vom Land Syrien-Damaskus empfing ich«; S. 32 f.: »Pekach, ihren König, tötete ich.«

ersieht, deren Erforschung mir aber eine Lebensaufgabe gewesen ist, wie mein Historisch-komparatives Lehrgebäude der hebräischen Sprache (1881—1897) beweisen dürfte. Denn die Entwicklung der Sprachformen und hauptsächlich des Sprachgebrauchs, die sich nach den parallel gehenden und so einander bestätigenden Zeugnissen z. B. der Bücher Samuelis — Könige — Chronika — Esther und der Prophetenschriften von Amos — Hosea — Jesaja — Micha — Nahum — Jeremia — Habakuk Zephania — Hesekiel — Haggai — Sacharja — Maleachi im Leben der hebräischen Sprache vollzogen hat, ist freilich in dem Zeitraum von ca. 900—460 erklärlich, weil in diesen Zeitraum die Katastrophe des babylonischen Exils fällt, wodurch das israelitische Volk, wie aus seinem Heimatboden entwurzelt, so auch in seiner Kulturentwicklung aufs stärkste erschüttert worden ist. Aber diese Sprachveränderung würde sich unmöglich in den verschiedenen Dezennien von 350—250 erklären, in denen nach *Vernes* z. B. alle geschichtlichen Bücher des Alten Testamentes verfaßt sind. Und wie sehr spottet seine Behauptung auch des wechselnden Hintergrundes, den die Prophetenreden von Amos an in ihrer ganzen chronologischen Reihenfolge voraussetzen! Oder wie? Ein jüdischer Schriftgelehrter zwischen 300 und 200, wohin *M. Vernes* alle Prophetenschriften des Alten Testaments legt, sollte einem Propheten Amos, der in den Geschichtsbüchern gar nicht erwähnt ist, Reden in den Mund gelegt haben, welche die selbständigen Königreiche Damaskus, Gaza (im Südwesten Palästinas), Tyrus usw. (Amos 1, 3. 6. 9 usw.) zum Gegenstand gehabt hätten? Es wäre doch die reine Willkür, wenn man denken wollte, daß die uns überlieferten Prophetenbücher in viel späterer Zeit, wo es kein damaszenisches Königreich Syrien, kein Königreich Israel mit der Hauptstadt Samaria, keine Residenzstadt Ninive oder Babel, kein Perserreich mehr gegeben hat, geschrieben worden wären und doch solche nicht existierende Geschichtsverhältnisse zum

Hintergrund bekommen hätten. Doch genug von dieser extremen Anzweifelung und Herabdatierung der alttestamentlichen Geschichtsquellen, und es würde noch viel weniger nötig gewesen sein, von solchen Operationen zu sprechen, wenn nicht eine Neigung zu ihnen sich auch in neuesten deutschen Kommentaren zum Alten Testament und Arbeiten über die Geschichte Israels geltend machen wollte.

Bestätigung durch außerisraelitische Altertumsreste und speziell neuaufgedeckte Literaturdenkmäler ist aber auch den hebräischen Nachrichten über weiter zurück liegende Partien der geschichtlichen Vergangenheit zu Teil geworden.

Im Jahre 1881 schrieb *B. Stade* im ersten Teil seiner Geschichte des Volkes Israel, S. 129, Anm.: »Auch vorausgesetzt, daß Israel einst in Ägypten war, so fehlte doch über den von ihm bei der Auswanderung eingeschlagenen Weg jede historische Überlieferung. Was wir jetzt im Exodus (2. Mos.) darüber lesen, ist als Geschichte verkleideter und daher mit geschichtlichem und geographischem Detail ausstaffierter Mythus.« Das war gewiß so kräftig gesprochen, als man ohne Beweis sprechen kann. Aber zwei Jahre später geschah es, daß der Ägyptolog *Ed. Naville* (in Genf) bei seinen Ausgrabungen zu Tell el-Mas-khûṭa[1]) die Stadt Pithom wiederfand (1883), die als eine der beiden Magazinstädte genannt ist, durch deren Bau die Hebräer deprimiert werden sollten (2. Mos. 1, 11). Sie hieß auf ägyptisch P-atûm d. h. das (Haus) der untergehenden Sonne (vgl. darüber weiter in der Zeitschrift des Deutschen Palästinavereins, 1885, 219 ff.). Dieses Pithom lag samt der andern in 2. Mos. 1, 11 genannten Stadt Raʿamses, bei der sich die Israeliten zu ihrem Auszuge sammelten (2. Mos. 12, 37 und auch nach dem Stationenverzeichnis 4. Mos. 33, 3. 5), gemäß den

[1]) Mas-khûṭa liegt östlich vom Wâdi Tûmîlât zwischen der Eisenbahn Ismâʿîlîje-Ṣûʿêz und dem neuen (Ismâʿîlîje) Süßwasser-Kanal.

von *Naville* gefundenen Inschriften im Lande Thuku oder Thuket (Th ist da wie im Englischen ein s-artiger Lispellaut). Dies war nach dem Papyrus Anastasi 6, 4. 16 ein durch eine von Pharao Mernephtah erbaute Festung geschütztes Grenzgebiet mit der von Seen und Weideplätzen umgebenen Stadt Pithom. Später ging der Name Thuku oder Thuket auf die Hauptstadt dieses Gaues über (so gemäß einer Liste von Nomoi d. h. Gauen, die der Ägyptologe *H. Brugsch* in der Deutschen Revue, 1883, 48 ff. veröffentlicht hat).[1] Da nun ägyptisches th mit griechischem und hebräischem s mehrfach wechselt, so ist jene Ortsbezeichnung Thuku oder Thuket mit dem Ortsnamen Sukkoth zusammenzustellen, der die erste Station der auswandernden Israeliten bezeichnet (2. Mos. 12, 37; 13, 20; 4. Mos. 33, 5 f.). Übrigens hat der von *Stade* 1881 a. a. O. weiter veröffentlichte Satz »Den von den Israeliten eingeschlagenen Weg nachzurechnen, hat denselben Wert, als etwa den von den Burgundern bei der Reise zu König Etzel nach der Nibelungensage zurückgelegten zu untersuchen« den Forscher *Clay Trumbull* nicht abgehalten, weiter zu suchen, und er hat die Station Kades (4. Mos. 13, 27; 20, 1 usw.) wieder in ʿAin (= Quelle) Kadîs (oder in der arabischen Verkleinerungsform Kudês) aufgefunden, wie in der Zeitschrift des Deutschen Palästinavereins, 1885, 182 ff. und seitdem überhaupt anerkannt ist (vgl. z. B. *Brown - Driver - Briggs*, Hebrew - English Lexicon [1901], S. 874). Darnach lag jene wichtige Station Kades fast genau auf 30 $^1/_2$ ° nördl. Breite und etwa 7 Meilen westlich von der Araba, d. h. der Senkung, die sich vom Südufer des Toten Meeres bis zum Meerbusen von Akaba zieht.

In Darstellungen des hebräischen Altertums, wie eine z. B. von *Stade* in seiner Geschichte Israels gegeben worden ist, sind die Hyksos, jene schon oben (S. 27)

[1]) Der Ägyptolog *W. Max Müller* (in Philadelphia) zieht die Annahme vor, daß Petōm und Ṯ(u)ku zwei benachbarte Orte gewesen seien, die später zu der einen Stadt Pithom zusammengewachsen wären (Encyclopaedia Biblica III, 1902, col. 3783).

erwähnten Hirtenkönige, die eine Zeitlang das Niltal weithin beherrschten, gar nicht genannt. Um so leichter konnte dort (Bd. 1, S. 129) der Satz ausgesprochen werden: »Hat irgend ein hebräischer Clan in Ägypten sich einst aufgehalten, so weiß niemand seinen Namen, und die Ägyptologen würden ihn auch dann nicht herauserkennen, wenn sie mehr vom hebräischen Altertum verstünden.« Denn die schon früher von Männern, wie *Ernst Bertheau*, *C. v. Lengerke*, *Knobel*, *H. Ewald* vertretene Annahme, daß die Hebräer während der Hyksosperiode Ägyptens bei den ihnen kulturell verwandten »Hirtenkönigen« Aufnahme gefunden haben, wird jetzt von dem Ägyptologen *W. Spiegelberg* (in Straßburg), dessen »Verständnis für das hebräische Altertum« auch *Stade* nicht bemängeln wird, gebilligt. »Ein Zusammenhang zwischen der Hyksosherrschaft und der Einwanderung der Gosenstämme könnte doch bestehen, etwa in der Weise, daß diese durch die stammverwandte Dynastie begünstigt worden ist,« urteilt er in seinen »Ägyptologischen Randglossen zum A. T.« (1904), S. 13. Wenn der Pharao und sein Hof, zu dessen Zeit die Israeliten nach Ägypten kamen, zu den Hyksos gehörten, dann erklärt sich, wenn sie sich auch nach dem Ägyptologen *W. Max Müller* (Encyclopaedia Biblia, col. 1238) »bald (soon) ägyptisierten«[1], doch leicht die Begünstigung des Asiaten Joseph, die bereitwillige Aufnahme der andern Hebräer, die Teilnahme vieler Hofbeamten am Begräbnis Jakobs (1. Mos. 50, 7) und das Auftreten eines »neuen Königs, der Joseph nicht kannte« (2. Mos. 1, 8). Der Grund aber, weshalb *Spiegelberg* die Einwanderung Israels »in die Hyksoszeit« (S. 12) verlegt, ist der Umstand, daß neuerdings Namen von Hyksoskönigen bekannt geworden sind, die sich auch in der biblischen Patriarchenfamilie finden. Es sind die Namen

---

[1] Vgl. das nach *G. Ebers* a. a. O., S. 350 ganz ägyptische Scheren der Haare Josephs usw. (1. Mos. 41, 9 ff.), oder den »in allen Stücken ägyptischen Traum« 41, 1 ff., 25 ff. (*Ebers* S. 353—360).

Jakob-el und Smkn, der wahrscheinlich mit Simeon identisch ist, was im Hebräischen mit starkem Kehlkopfdruck vor on gesprochen wird. Der neben Jakob-el neuerdings oft genannte Name Joseph-el wird von *Spiegelberg* (S. 13, Anm.) hinsichtlich seiner Sicherheit bezweifelt. Ihm ist die Aussprache Jaschpi-el »mein Jaspis ist Gott« oder »Jaspis Gottes« wahrscheinlicher.

An dieses ägyptische Material, wodurch die hebräischen Geschichtsquellen bestätigt worden sind, schließt sich noch ein Fund an, auf den zuerst *Spiegelberg* in seinen mehrerwähnten kürzlich erschienenen »Randglossen« hingewiesen hat. Nämlich in der Liste, auf der der Pharao Scheschonk die von ihm beim Zuge gegen Rehabeam (1. Kön. 14, 25 f.) gemachten Eroberungen aufzählen ließ, findet sich in einem geographisch nicht näher bestimmbaren Ortsnamen »Feld Abrams« der Name des ersten Patriarchen. »Es scheint mir,« fügt *Spiegelberg* S. 14 hinzu, »verfrüht zu sein, aus diesem Ortsnamen ‚das Feld des Abram' weitergehende Schlüsse zu ziehen. Wenn wir bedenken, daß die Scheschonkliste dem Jahvisten [einem Erzähler in den Büchern Mosis] zeitlich ziemlich nahesteht, so wird man dieses neue monumentale Zeugnis nicht überschätzen. Da es aber in Verbindung mit andern Quellen wertvoll werden kann, so möchte ich doch die Aufmerksamkeit darauf lenken.« Nun die hebräischen Geschichtsquellen brauchen — nach ihren oben angedeuteten inneren Merkmalen der Vertrauenswürdigkeit — nicht solche Unterstützung, aber wie die Sachlage jetzt nun einmal — noch — ist, daß die Geschichtsschreibung der Hebräer von manchem so ganz beiseite geschoben werden zu können scheint, sind wir auch für diesen Hinweis dankbar. Er hat unser Auge zugleich in die Zeit der Erzväter hinein gelenkt.

Auf ihre Hauptgestalt, die des ersten Patriarchen, ist von den Keilschrifttexten her mancher Strahl des Lichts gefallen. Denn nicht nur ist der Name Abiramu als der einer gewöhnlichen menschlichen Person auch bei den

alten Babyloniern gefunden worden,[1]) sondern auch der östliche Ausgangspunkt des ersten Patriarchen ist durch Ausgrabungen ans helle Tageslicht gefördert worden. Denn im südwestlichen Babylonien, nicht weit vom rechten Ufer des Euphrat, existiert jetzt ein Ort mit dem Namen Mugheir oder Mughair, der aus Mukajjar »asphaltiert« erleichtert worden ist. Dort sind Ziegelsteine mit dem Stempel Uru gefunden worden. Dieses lag also im eigentlichen Chaldäa, wie in 1. Mos. 11, 28 gesagt ist. Ferner ist in den Keilschriften — man darf schon sagen: bekanntlich — der Name Chammurabi als der eines bedeutenden Herrschers gelesen worden.[2]) Wenn es nun in 1. Mos. 14, 1 heißt: »Und es geschah in den Tagen des Amraphel,« so hat es, man mag auch alle von *C. Bezold* (Die Keilinschriften usw., 1904, S. 24—26) betonten Schwierigkeiten kennen und würdigen, doch viel Wahrscheinlichkeit, daß darin eine Form des Namens Hammurabi vorliegt, die durch irgendwelche Schicksale des Textes verstümmelt sein kann. Denn lehnt man die Vermutung, daß das hebräische Zeichen für l aus dem älteren großen Zeichen für j-i entstanden sei, ab, nun auf welchen Namen soll denn dann mit den Worten »und es geschah in den Tagen des Amrap(h)el« hingewiesen sein? Übrigens auch der bekannte Assyriolog *P. Haupt* (in Baltimore) urteilt: »Hammurabi (2250 v. Chr.) erscheint als ein Zeitgenosse Abrahams unter dem Namen Amraphel von Sinear« (John's Hopkins University Circulars, 1903, S. 48). Dazu kommt, daß in den Keilschriften auch ein Herrscher Eri[m]-Agû erwähnt wird, und dieser Name hat viel Ähnlichkeit mit Ariok, der in 1. Mos. 14, 1 an zweiter Stelle aufgezählt ist. Der Name Ellasar ferner, wie der Name seiner Residenz in 1. Mos. 14, 1 lautet, ist die transponierte Gestalt

---

[1]) In einem alten Kaufkontrakt, der als No. 111 in *A. Meissners* Beiträgen zum altbabylonischen Privatrecht veröffentlicht wurde.

[2]) Man schreibt ihn gewöhnlich Hammurabi, und in der Tat sind die Kehllaute im Assyrisch-Babylonischen meist abgeschwächt worden.

des Stadtnamens Larsa (jetzt Senkereh, fast gerade nördlich von Mughair). Sodann Kedorla'ómer, der König von 'Elam, ist als Kudurlagamar wiedererkannt worden.[1]) Er war ein Glied der elamitischen Dynastie der Kuduriden. Einer von diesen ist in den Keilschriften als »Herrscher oder Besieger« von mât martu, d. h. »Land des Westens«, bezeichnet, und mit diesem Ausdruck benannte man »ungefähr Syrien und Palästina«.[2]) Folglich ist der geschichtliche Hintergrund der Erzählung gegeben, die wir über die Heldentat Abrahams in 1. Mos. 14 lesen. Diese Erzählung besitzt alte Grundlagen, wie schon die häufig darin auftretende Verdeutlichung von Namen zeigt, und diese alte Grundlage kann einen Bestandteil des alten Quellenwerkes gebildet haben, welches »das Buch von den Kriegen des Ewigen« heißt (s. o., S. 18 f.).

Auch der auffallende Umstand, daß in der Völkertafel, wie 1. Mos. 10 genannt zu werden pflegt, zwar Babel (V. 10), aber nicht die Chaldäer erwähnt sind und diese erst in Jes. 23, 13 auftauchen, ist durch die Keilinschriften als ganz richtig erwiesen worden. Denn die Chaldäer waren nicht von vornherein und überhaupt nicht die gesamte Bevölkerung von Babylonien, sondern »etwa seit dem 11. Jahrhundert — vielleicht früher — drangen sie, wohl mehr von Ostarabien her, in Babylonien ein. Von nun an hat Babylonien im offenen Lande eine chaldäische Bevölkerung, die unter ihren eigenen Fürsten steht, während den alten Einwohnern, den »Babyloniern«, nur die Städte mit dem zugehörigen Gebiete blieben« (*Winckler* in Die Keilinschriften und das A. T., 1903, S. 22. 104 ff.). Übrigens sind in jener Völkertafel auch die Perser nicht erwähnt. Auch dies ist ein Zeichen ihrer Altertümlichkeit.

So habe ich Ihnen, m. D. u. H., in meiner bisherigen Charakteristik des althebräischen Schrifttums die mannig-

---

[1]) Die Aussprache der Schlußsilben 'ómer ist nach *Delitzsch*, Assyrische Lesestücke, 1901, S. 192 von bóscheth »Schmach«, wie bei Mólekh (griechisch: Moloch), entlehnt worden.

[2]) Die Keilinschriften und das Alte Testament (1903), S. 16. 178.

faltigen und von einander unabhängigen Grundelemente seiner geschichtlichen Aussagen, die weit zurückreichenden Quellorte speziell seiner Geschichtsbücher und auch deren innerste Eigenschaften vorgeführt, durch die sie mit Recht um unser Vertrauen werben. Endlich habe ich Ihnen auch zeigen können, daß die daherrauschenden Stimmen der hebräischen Geschichtsquellen gar wohl mit dem Stromesbrausen der sonstigen Geschichtsquellen des Altertums zusammenklingen und auch dadurch sich als echte Naturlaute des Altertums erweisen.

II. Aber ist diese Bedeutung des Alten Testaments als einer Geschichtsquelle eine absolute? Wird sie nicht durch manche Umstände eingeschränkt? Diese Fragen wollen sich gewiß über Ihre Lippen drängen, und der Beantwortung dieser Fragen soll der weitere Inhalt dieser Vorträge gewidmet sein.

1. Angesichts jener Fragen befinde ich mich in der glücklichen Lage, erstens diese Überzeugung aussprechen zu können: der Wert des Alten Testaments als einer Geschichtsquelle wird nicht durch die parallelen Strömungen zerstört, die sich in den alttestamentlichen Geschichtsbüchern beobachten lassen.

Um uns eine Anschauung von dieser Beschaffenheit der Geschichtsberichte des Alten Testaments zu verschaffen, werfen wir zunächst einen Blick auf die Berichte der Chronika und der ihr parallelgehenden früheren Geschichtsbücher über eine Partie der Geschichte, und wir wählen dazu die Geschichte Sauls als Anknüpfungspunkt. Da befremdet uns gewiß schon die ganz verschiedene Ausführlichkeit, die der Erzählung von Saul in beiden Parallelberichten gewidmet ist. Denn in dem einen umfaßt sie 1. Sam. 9—31 und in dem andern nur 1. Chron. 11. Nämlich bloß das letzte Kapitel jenes früheren Berichts, das Sauls unglückliche Schlacht auf dem Gebirge Gilboa gegen die Philistäer erzählt (1. Sam. 31), hat beim Chronisten eine Parallele gefunden. Aber er hat das Bild jenes ersten Königs von Israel nicht nur in einen sehr

schmalen Rahmen eingezeichnet, er hat es auch mit einigen anderen Zügen ausgestattet. Er hat dieses Bild allerdings nicht durchaus dunkler gefärbt — das in 1. Sam. 31, 12 erwähnte beschimpfende Verbrennen der Leichname Sauls und seiner Söhne ist in 1. Chron. 11, 12 nicht bemerkt —; aber in einem Punkt hat der Chronist den König Saul doch unbillig beurteilt: er tadelt es an ihm, daß er die Totenbeschwörerin und nicht den Ewigen befragt habe (11, 13 f.), und doch hatte Saul nach dem älteren Bericht zur Totenbeschwörerin von Endor erst dann — allerdings auch dann nicht notwendigerweise — seine Zuflucht genommen, als er den Ewigen zu befragen versucht hatte (1. Sam. 28, 6). Solche übergroße Strenge des religiösen Urteils leitete den Griffel des Chronisten auch in seinen Bemerkungen über das von Jerobeam in eine falsche religiöse Bahn gelenkte Zehnstämmereich. Denn auch dieses erwähnt der Chronist fast nur, um es zu tadeln, wie sich aus 2. Chron. 13, 4; 19, 2 f. usw. ergibt, und hier kann aus den prophetischen Büchern bestimmt ersehen werden, daß die Bücher der Könige mit Recht den Schicksalen des Reiches Israel ein größeres Interesse widmeten. Denn auch dieses Nordreich Israel war trotz der Sünde Jerobeams d. h. trotz der Anbetung des Ewigen unter dem Bilde des Stieres (1. Kön. 12, 29 f.; 13, 34 usw.) noch »das Land des Ewigen« (Hos. 9, 3 und vgl. auch 2. Kön. 13, 23; 14, 26 f. usw.). Schon die Vergleichung dieser einzigen Partie in beiden parallelen Geschichtsbüchern führt uns zu folgendem Ergebnis: die älteren Geschichtsquellen sind im allgemeinen den jüngeren vorzuziehen. Immerhin aber darf nicht vergessen werden, was schon oben S. 23 berührt wurde, daß das spätere Israel die frühere Geschichtsdarstellung nicht vernichtet, also die Möglichkeit gelassen hat, den Geschichtsverlauf unter mehr als einem Gesichtspunkt zu betrachten.

Fassen wir nun ferner einige Partien des Pentateuch, d. h. des »fünf Buchrollen umfassenden Werkes«, wie die fünf ersten Bücher der Bibel von den griechischredenden

Juden her heißen, ins Auge, und unser erster Blick gelte da dem Bindeglied zwischen Urgeschichte (1. Mos. 1—11) und Patriarchengeschichte (Kap. 12—50)! Wir vergegenwärtigen uns aus 11, 26—28 abermals die Kunde, daß Ur in Chaldäa die Heimat Tharahs und seiner Familie war. Nun sagen freilich viele neuere Bearbeiter des Alten Testaments (z. B. *Holzinger* im Kurzen Handkommentar zur Genesis, 1898, S. 119. 137 und auch *Oettli* in seiner sonst vortrefflichen Geschichte Israels, 1905, S. 25), daß in 24, 4 und 7 »nicht Ur Kasdim, sondern Charran« als die Heimat Abrahams genannt sei. Aber bekanntlich lautet es in 12, 1: »Gehe aus deinem Lande — wie Mesopotamien als faktischer Aufenthaltsort Abrahams und seiner Verwandtschaft natürlicherweise hieß — und von deiner Freundschaft (molèdeth) usw.!« Also kann dieser hebräische Ausdruck auch anderwärts in demselben Sinne »Verwandtschaft« gefaßt werden, und zwar vollends natürlich wo er bei ebendemselben Erzähler auftritt. Dies aber ist nach wohlbegründeter Annahme (der Gottesname Jahve spricht schon dafür) in 24, 4 der Fall, wo der Patriarch zu dem Anführer der Brautfahrt sagte: »Nach meinem Lande und zu meiner molèdeth (d. h. Freundschaft) sollst du gehen«, wo also Abraham unter »seinem Lande« offenbar das versteht, in welchem seine Verwandtschaft wohnte, und das war bekanntlich das westmesopotamische Gebiet um Charran (Carrhae) herum. Demnach ist im darauffolgenden V. 7 das von Abraham besprochene »Land meiner molèdeth« das »Land meiner Verwandtschaft« und nicht »meiner Geburt«. Das Resultat dieser unserer ersten Betrachtung ist also, daß neuerdings ohne Grund eine Differenz zwischen dem Erzähler von 1. Mos. 11, 26—28 und dem von 12, 1 sowie 24, 4 ff. in Bezug auf die Heimat Abrahams angenommen wird, und daß also nicht jede neuerdings angenommene Differenz von Bibelstellen ohne Nachprüfung als ausgemacht gelten darf.

Wenden wir sodann gleich dem Anfang der Patriarchen-

geschichte unsere Aufmerksamkeit zu! Wenn da der Anruf »Gehe aus deinem (Vater)lande usw.!« in ergreifender dreifacher Steigerung erschallt, so muß nach dem Zusammenhang dieser Worte mit den vorausgehenden Sätzen (11, 31), wonach nicht Abraham der Unternehmer der Wanderung von Ur nach Charran war, geurteilt werden, daß die Berufung Abrahams in Mesopotamien und nicht schon zu Ur in Chaldäa geschah. Aber diese östlichere Gegend ist als Ausgangspunkt Abrahams in 15, 7, wie auch in Neh. 9, 7; Apostelgesch. 7, 2—4; Josephus, Antiquitates I, 7, 2; Eusebius, Praeparatio evangelica X, 17, 2 und im Talmudtraktat Baba bathra, fol. 91a betont. In dieser letzteren Reihe von Stellen hat man also nicht von der Zwischenstation der von Ur aus unternommenen Wanderung Abrahams, sondern von deren Anfangspunkt die besondere Beziehung Gottes zu Abraham datiert. Was haben wir also jetzt zweitens beobachtet? Freilich eine begründete Differenz, aber eine unwesentliche.

Lesen wir nun jetzt drittens mit einander von 2. Mos. 3, 1 an weiterhin! Da erschauern wir mit Mose vor dem vom Horeb her dringenden Schall »Ziehe deine Schuhe aus, denn der Ort, da du stehest, ist heiliges Land!« und lauschen der Enthüllung, daß der gerechte Gott das Elend seines Volkes in Ägypten nicht länger dulden, sondern sich seiner erbarmen und unter dem Namen »Jahve« (der Seiende, Beständige, Getreue) den Nachkommen Abrahams, Isaaks und Jakobs verkündigt sein will. Nachdem wir aber weiter fort bis 6, 1 gelesen haben, stoßen wir auf einmal auf die Worte »und Gott redete mit Mose und sprach zu ihm: Ich bin Jahve, und ich erschien Abraham, Isaak und Jakob als ‚der allmächtige Gott' (El schaddaj von 1. Mos. 17, 1 an bis hierher) und hinsichtlich meines Namens Jahve bin ich ihnen nicht bekannt gewesen, und ich will den Vertrag zur Ausführung bringen, wonach ich ihnen das Land Kanaan zu geben versprach, und ich habe das Stöhnen der Kinder Israel gehört, welche die Ägypter Frondienste

verrichten lassen. Deshalb sprich zu ihnen in meinem Namen: Ich bin Jahve, und ich werde euch aus der Belästigung vonseiten Ägyptens befreien.« Was haben wir bei diesem Lesen mit einander beobachtet? Zwei Erzählungen über die Enthüllung des Namens Jahve und des göttlichen Planes, die Nachkommen der Patriarchen aus ihrem Elend zu erlösen. Diese beiden Erzählungen unterscheiden sich auch, wenn man ihr hebräisches Gewand genauer ins Auge faßt, durch sichere formale Unterscheidungszeichen, wie z. B. in 3, 1—6, 1 das Wort für »ich« fast stets durch die ältere Form anokhi ausgedrückt ist, die in den zehn Geboten ausschließlich auftritt, während in 6, 2 ff. für »ich« die spätere Form anî ausnahmslos gewählt ist. Beide Erzähler unterscheiden sich auch dadurch, daß der erstere, obgleich er ebenfalls berichtet, daß der Name Jahve erst zu Moses Zeit zum Eigennamen Gottes gestempelt worden ist (3, 13 f.), doch diesen Namen schon vorher (3, 4 ff.) als den seit Mose gebräuchlichsten verwendet hat, während der andere Erzähler zuerst den allgemeinen Ausdruck »Gott« (6, 2) und »der allmächtige Gott« (V. 3a) anwandte und erst hinter dem in 6, 3b erzählten Moment dann auch seinerseits in seinem Bericht den Namen Jahve gebrauchte (V. 11 ff.). Was also haben wir als drittes Ergebnis gewonnen? In den Geschichtsquellen Israels gibt es Parallelströmungen, und diese differieren auch in manchen Punkten, aber sie stimmen in der Hauptsache überein.

Die nämliche Beobachtung ließe sich noch an vielen Partien der alttestamentlichen Geschichtsbücher wiederholen, aber immer würden wir gemäß meinen langjährigen Forschungen zu dem Schlußresultat gelangen: die Aussonderung von Sonderströmungen in den alttestamentlichen Geschichtsquellen hat ihre Gründe, aber sie hat auch ihre Grenzen.

Gewiß zeigen z. B. auch die Darstellungen, die betreffs des Zuges der Israeliten an und über das Rote

Meer vorliegen (2. Mos. 14, 7. 9a. 16. 19a. 22a; — 14, 5 f. usw.; — 13, 20; 14, 1—4. 8 usw.), solche Nuancen, wie sie bei der Vererbung der alten und neuen Erinnerungen sich so leicht bilden. Aber es gibt doch auch Übereinstimmendes in jenen Darstellungen, und die ihnen gemeinsamen Grundzüge müssen als die Hauptsache betont werden, wie der faktische Sieg bei Königgrätz die Hauptsache bleibt, mögen auch die Berichte über die ihm zunächst vorhergehenden Umstände in dem oder jenem Punkte variieren. Daß dem Volke Israel in jener Zeit durch das Eingreifen einer höheren Ordnung der Dinge der Übergang über das Schilfmeer ermöglicht wurde, das bleibt der Kern, ohne den sich die Schale mit ihren Furchen und Färbungen gar nicht hätte bilden können. Strahlenbrechungen setzen, außer sich und dem Medium, in welchem sie entstehen, noch ein Drittes voraus, und dieses Dritte ist das Licht selbst, das in den Strahlenbrechungen uns entgegentritt. Auch dies ist, außer dem oben S. 28 f. Bemerkten, von dem Assyriologen *H. Winckler* übersehen worden, der die Meinung gewagt hat, Israel sei einstmals gar nicht aus Ägypten, sondern aus einem Distrikt des nordöstlichen Arabien ausgewandert. Seine Behauptung wird auch für immer von dem vielstimmigen Chore übertönt werden, in welchem das aus Not und Tod gerettete Israel durch die Jahrhunderte hindurch sang: »Ich will singen dem Ewigen, denn er ist gar hehr, Rosse und Reiter warf er ins Meer« (2. Mos. 15, 1b ff. 19 f.; Richt. 5, 11; Hos. 11, 1 usw.).

Die Modulationen, in denen manche geschichtliche Kunde der Israeliten uns entgegentönt, dient auch noch in anderer Beziehung dazu, den Geschichtsquellenwert des Alten Testaments zu steigern. Denn woher haben wir eine Kenntnis von diesen Modulationen erlangt? Dank der Eigenschaft Israels, wonach diese Nation von dem kostbaren Erbgut ihrer Erinnerungen soviel bewahren wollte, als sie nur immer hatte, mochte dabei auch eine Disharmonie der Angaben sich geltend machen. Dieses

pietätvolle Verhalten zu dem Erbgut seiner Erinnerungen konnte von Israel aber um so leichter befolgt werden, als wir dieses selbe Verhalten bei den Ägyptern und sonst im Altertum finden. Denn »man hat im Niltale nie den Versuch gemacht, die eigene Religion in eine lehrbuchartige Form einzukleiden, zu streichen, was den Hauptlehren widersprach, und diese selbst einheitlich zu gestalten. Vielmehr bewahrte man in treuem Sinn alles das, was einst die Vorfahren geglaubt, zugleich mit dem, was spätere Generationen hinzugefügt hatten.« Dies sind Worte des Ägyptologen *Alfred Wiedemann* (Bonn), die in seinem Buch »Die Toten und ihre Reiche im Glauben der alten Ägypter« (1900, S. 9) gelesen werden. Ferner *Herodot* bemerkt einmal: »Ich bin verpflichtet, das wiederzuerzählen, was man sich erzählt; es zu glauben, bin ich nicht durchaus verpflichtet« (Buch 7, 152: *Ἐγὼ ὀφείλω λέγειν τὰ λεγόμενα κτλ.*). Man vergleiche auch den folgenden Satz des Syrers *Lucian:* »Ich will sie (die Volkssagen über die Göttin der Syrer) alle melden, nehme selbst aber sie mit nichten als wahr an« (De dea Syria, § 11). Dieselbe Sitte, frühere einfache Bestimmungen später zu detaillieren und schließlich alles zusammenzufassen, beobachten wir auch in der späteren israelitischen Literatur. Z. B. über den talmudischen Traktat Sopherîm bemerkt sein neuerer Hauptherausgeber *Joel Müller*, S. 27: »Namentlich in der dritten, der liturgischen Abteilung sind neben den Lehrsätzen aus der Mischna [der Grundlage des Talmud], dem Talmud und den aggadischen Sammlungen auch andere Quellen benützt, die uns nicht mehr vorliegen. Auch diese Halachoth [Direktiven] sind oft von Bemerkungen des Redaktors begleitet und unterbrochen.« Als besonders lehrreich muß auch noch folgendes Beispiel erwähnt werden. In dem jetzt so oft genannten Schulchan ʿarûkh, der um 1560 von Joseph Karo in Palästina verfaßt ist, wird noch über den »Spendewein« geschrieben und wird der Kult des Baal Peʿôr (4. Mos. 25, 1 ff.) und der des Merkur noch so er-

wähnt, als wenn er noch bestünde (*Marx*, Jüdisches Fremdenrecht, 1886, S. 23).

Die mannigfaltigen Fassungen, in denen die Edelsteine ältester Erinnerungen Israels vor uns liegen, sind also aus einem pietätsvollen Geiste des Konservatismus geboren. Welch' ein gewichtiges Moment ist nun aber auch dies wieder bei der Feststellung des historischen Wertes der ältesten Nachrichten Israels, und was für eine wertvolle Frucht ist aus diesem Trieb zur Konservierung des gesamten alten Materials noch überdies erwachsen! Denn wenn der Inhalt z. B. des Pentateuch ganz in sich harmonisch wäre, so würde leicht die Annahme gemacht werden können, daß er aus dem Denken eines einzigen Kopfes oder wenigstens aus einem System entsprungen sei. So aber, wie er ist, bezeugt uns der Pentateuch, daß er gewachsen und nicht künstlich gemacht ist: der im Medium der fortschreitenden Gottesreichsgeschichte strahlende Reflex geschichtlicher Tatsachen.

Übrigens können die Differenzen, die sich in den Büchern des Pentateuch zeigen, nicht durch eine solche Umänderung des überlieferten Textes beseitigt werden, wie sie Joh. Lepsius in seiner Monatsschrift »Das Reich Christi« (1903), S. 35 ff. unternommen hat. Die Differenzen, die in formeller und inhaltlicher Beziehung innerhalb des Pentateuchs zu beobachten sind, weisen auf Fassungen des alten Erinnerungsmaterials hin, wie sie nach der Sprach- und Geistesgeschichte Israels aufeinander gefolgt sein können, die aus den übrigen historischen und den prophetischen Schriften des Alten Testaments erkannt wird. Auch die Differenzen des vorliegenden Pentateuch stehen also in einem historischen und organischen Zusammenhang. Aber die Einzelveränderungen und Umstellungen des Textes, die von Joh. Lepsius vorgelegt worden sind, gehen von der Voraussetzung aus, daß ein ursprünglicher Text unorganische Bereicherungen und willkürlich-zufällige Umstellungen erfahren habe. Diese Voraussetzung widerspricht dem vorliegenden Textbestand der althebräischen Literatur, wie dies im einzelnen in meinem Heftchen »Glaub-

würdigkeitsspuren des Alten Testaments« (1903) nachgewiesen worden ist. Trotz Lepsius sind also im Pentateuch Grundlagen und darauf fußende Aufsätze zu unterscheiden, wie sie im Laufe der gottgelenkten Geschichte Israels sich hinzufügten. Wenn dabei auch die legislativen Grundprinzipien, die bei der sinaitischen Bundesschließung dem ganzen Volke von der Gottheit verkündet worden sind (Jer. 7, 21—23), eine fortschreitende Detaillierung erfahren haben, so muß dieser Vorgang auch im Lichte des Paulinischen Ausspruches betrachtet werden, daß das Gesetz daneben eingekommen ist zur Vermehrung der Sünde (Röm. 5, 20), d. h. um die Schuldrechnung Israels — und der Menschheit — um so detaillierter oder reicher an Einzelposten erscheinen zu lassen, damit das Schuldbewußtsein und das Bedürfnis nach geistlicher Erlösung um so lebhafter werde, und so das Gesetz ein Erzieher auf Christus hin sei (Gal. 3, 24).

2. Der Geschichtsquellenwert des Alten Testaments wird also nicht durch die soeben charakterisierte Eigenart desselben zerstört. Geschieht dies nun etwa durch die Vergleichung der althebräischen Geschichtsbücher mit andern geschichtlichen Nachrichten des Altertums? Diese Frage hat man in neuerer Zeit in mehrfacher Beziehung bejahen zu müssen gemeint.

a) Aus der Betrachtung nichtisraelitischer Geschichtsgebiete hat man zunächst gewisse allgemeine Sentenzen über Völkerentwicklung abgeleitet und diese auf das Wachstum des Volkes Israel übertragen.

Mehrere neuere Darsteller der Geschichte Israels, wie *Seinecke*, *Stade*, *Cornill* und *Guthe*, erinnern daran, daß die griechische Überlieferung dem Lykurgos zwei Söhne, den Eunomos und den Eukosmos, d. h. den Gesetzmäßigen und den Wohlgeordneten, zugeschrieben habe. Diese Gelehrten sagen dann weiter, diese Überlieferung sei so zu verstehen, daß Lykurg durch seine ganze Tätigkeit der Vater von Gesetz und Wohlgeordnetheit für Sparta geworden sei. Daraus ziehen diese Gelehrten

dann den Schluß, daß Ismael und Isaak ebensowenig für geschichtliche Personen zu halten seien (z. B. *Cornill*, Geschichte des Volkes Israel, 1898, S. 32 f.). Indes selbst wenn es zweifellos wäre, daß Eunomos und Eukosmos zwei erdichtete Söhne des Lykurg seien, so würde daraus nicht die Erdichtetheit von Ismael und Isaak folgen. Oder würden die Namen Ismael und Isaak ebenso charakteristische Betätigungen ihres Vaters Abraham aussprechen, wie in den vorhin gedeuteten Namen Eunomos und Eukosmos charakteristische Merkmale von Lykurgs Lebenswerk ausgeprägt sein können? »Ismael« heißt ›Gott hört und wird hören« und »Isaak«, dessen hebräische Form Jiṣchaq lautet, bedeutet »er lacht und wird lachen«. Darf man denn nun auch nur fragen, ob in diesen beiden Namen ebensolche charakteristische Betätigungen Abrahams ausgedrückt sind, wie bei Lykurg in den Namen Eunomos und Eukosmos? Gewiß nicht, und so kann auch aus der Vergleichung von Eunomos und Eukosmos nichts für die Ungeschichtlichkeit von Ismael und Isaak gefolgert werden. Es hat doch auch wohl in Sparta keine Familien gegeben, die sich von Eunomos und Eukosmos ableiteten.

Ferner erinnern neuere Darsteller der Geschichte Israels (z. B. *L. Seinecke*, Geschichte des Volkes Israel, Bd. 1, S. 1 und *Cornill* a. a. O.) daran, daß die Hellenen sich von einem Stammvater Héllēn herleiten, der zwei Söhne (Aíolos und Dóros) und zwei Enkel 'Achaios und "Jōn) habe. Ich besitze keine Gründe, zu widersprechen, wenn die erwähnten Historiker behaupten, daß »kein Mensch auf den Gedanken verfallen werde, hinter jenen Namen historische Einzelpersonen zu sehen«. Trotzdem vermag ich den allgemeinen Satz, den z. B. *Cornill* hinzugefügt hat: »Niemals nennen sich Völker nach Einzelpersonen, sondern der Name des Stammvaters ist überall erst eine Zusammenfassung, eine Personifikation des Volkes«, nicht anzuerkennen.

Was in diesen Worten als allgemein gültig hingestellt

wird, muß es nicht sein und kann nicht als solches erwiesen werden.

Denn erstens ist die Zurückführung der Israeliten auf die zwölf Söhne Jakobs und weiter rückwärts viel lebensvoller, als die Ableitung der Hellenen von Achaios und Jon und von weiter her. Oder sind von diesen griechischen Namen ebenso mannigfaltige und konkrete Geschichten erzählt, wie wir sie über die Söhne Jakobs und diesen selbst in 1. Mos. 27—50 lesen? Zweitens kann der Sinn für Abstammung und demgemäß das Gedächtnis für Genealogie bei den Israeliten stark ausgeprägt gewesen sein (s. o. S. 18 ff.), wie bei den mit Israel verwandten Arabern ja sogar der Stammbaum von edlen Rossen durch viele Generationen hindurch festgehalten wird. Gerade bei den ebenerwähnten Arabern werden überdies mehrere Namen von Stammvätern auch von besten Kennern der arabischen Überlieferung als Bezeichnungen einst wirklich existierender Persönlichkeiten betrachtet. Denn *Th. Nöldeke* (in Straßburg) nimmt an, »daß Omaija, der Ahn der Söhne Omaija, eine historische Person war«, und so urteilt er noch über andere Stammväter der Araber. Daneben gab es nach seinem Urteil einige Stammnamen, die von den einstigen Führern der Stämme hergenommen wurden.

So urteilt Nöldeke in der Zeitschrift der Deutschen morgenländischen Gesellschaft, Bd. 40, S. 159. Auch zu Gunsten der Geschichtlichkeit von Personen, nach denen hellenische und römische Stämme benannt waren, läßt sich manches sagen. Vgl. bei Carl Grüneisen, Der Ahnenkultus und die Urreligion Israels, 1900, S. 233 f.: »Nach den Geboten der alten Hausreligion waren die Söhne verpflichtet, dem verstorbenen Vater die schuldigen Ehren zu erweisen. Jedes Jahr vereinigte also die Wiederkehr seines Todestages die Söhne ... zu gemeinsamer Opferfeier. Bald wachsen auch Enkel heran ... Nun sterben die Alten aus, und jüngere Generationen treten an ihre Stelle. ... Aber der Kult ist vom Vater auf den Sohn fortgeerbt. ... So entsteht nach

Fustel de Coulanges (La cité antique, 9ième édition, Paris, 1881) eine römische ‚gens‘ oder ein hellenisches ‚genos‘ (was beides = Geschlecht ist) durch fortgesetzte Verzweigung einer Familie, die aber durch die Verehrung ihres Stammvaters festgehalten wird.« — Degenerative Wirkungen der Verwandtenheiraten überdies werden in der medizinischen Wissenschaft jetzt in Abrede gestellt. »Eine degenerative Eigenschaft der Konsanguinität in der Ehe ist bisher nicht erwiesen« (F. Peiper, Konsanguinität in der Ehe und deren Folgen für die Deszendenz, 1902, S. 44). Ferner sagt Tacitus sogar, daß nach seiner Ansicht die Völker Germaniens durch keine Ehen mit andern Nationen infiziert (!) worden seien (Germania, cap. 4). Endlich sind in der Nachkommenschaft Abrahams auch Ehen mit entfernten Nebenzweigen des Stammes und mit Frauen aus andern Stämmen erwähnt: 1. Mos. 24, 4 ff.; 28, 2 ff.; 38, 2; 41, 45; auch eine kanaanitische Frau Simeons ist in 46, 10 und 2. Mos. 6, 15 erwähnt.

Folglich können auch die Namen Ruben, Simeon und wie die Söhne Jakobs weiter heißen, wirklich existierende Personen bezeichnet haben. Dazu kommt noch, daß mancher Umstand direkt gegen die Theorie spricht, daß die Erzählungen über Israels Stammväter nur Reflexe von geographischen und politischen Beziehungen der späteren Stämme seien. Denn Sie wissen, m. D. u. H., daß die Stämme Gad und Asser auf ganz entgegengesetzten Punkten Kanaans, in dessen Südosten und in dessen Nordwesten wohnten. Wir hören auch nichts von einer einstigen Verbindung dieser beiden Stämme. Wie also sollten diese Stämme auf Grund ihrer Beziehungen zu Söhnen derselben Mutter Silpa geworden sein?

Gleich lehrreich ist es, diese moderne Stammvätertheorie in Bezug auf Dan zu prüfen. Auch dessen geschichtliche Existenz wird z. B. von *Stade* (Geschichte 1, 124. 146), *Guthe* (Geschichte 5 ff.), *Gunkel* im Handkommentar zur Genesis (1901 bei 29, 33), *Cheyne* in der Encycl. Bibl., col. 992 f. geleugnet. Nach ihnen soll auch

das, was über Dan in 1. Mos. erzählt ist, nur ein rückwärts geworfenes Spiegelbild der Geschichte des Stammes Dan sein. Nun gut, dann erkläre man auch z. B. das, was über Dans Beziehungen zu Naphtali, Bilha und Rahel erzählt ist! Wo sind die Beweise dafür, daß die Stämme Dan und Naphtali in einem solchen Verhältnis zu einander gestanden haben, daß es natürlich gewesen wäre, sie wegen dieses Verhältnisses zu Söhnen derselben Mutter zu machen? Weder die Geschichte noch die Geographie bietet solche Beweise dar. Wenn die Erzählungen der Genesis nichts als ein Reflex der geschichtlichen und geographischen Beziehungen der Stämme Israels wären, so hätten z. B. Dan und Juda zu sogenannten Vollbrüdern gemacht werden müssen. Denn ihre Gebiete lagen neben einander, und von Kämpfen des Stammes Juda und des Stammes Dan gegen einen gemeinsamen Feind wird in den Testamenten der zwölf Patriarchen gesprochen (IV, 4). Wenn man ferner sagt, daß solche Stämme, die sich ohnmächtig zeigten und bald ihre Existenz verloren, zu Söhnen von Nebenweibern gemacht worden seien (z. B. *Stade* 1, 30), weshalb ist dies nicht in Bezug auf den Stamm Simeon geschehen, der wegen seiner Schwäche schon im Segen Moses (5. Mos. 33) ganz mit Stillschweigen übergangen ist? Endlich fehlt die geschichtliche und geographische Basis dafür, daß die gemeinsame Mutter von Dan und Naphtali in eine spezielle Beziehung zu Rahel gesetzt wird. Denn, um von dem im äußersten Norden Kanaans angesiedelten Stamm Naphtali zu schweigen, so stand Dan mindestens in ebenso naher Beziehung zu Juda, dem Sohne der Lea, wie zu Benjamin und Ephraim, den Nachkommen der Rahel. Folglich ist die neue Theorie nicht geeignet, die Erzählungen der Genesis über Dan zu erklären.

Noch frappanter sind die Schwierigkeiten, in welche die neue Theorie uns bei Joseph versetzt.

Oder könnte aus der späteren Geschichte Israels auch nur die Existenz Josephs erklärt werden? Freilich

kennt diese spätere Geschichte die Stämme Ephraim und Manasse. Sie sind oftmals unter den — mit Levi — dreizehn Stämmen Israels aufgeführt. Aber einen Stamm Joseph kennt die reale Geschichte nicht. In 4. Mos. 13, 12 steht der Ausdruck nur als Einleitung zur Erwähnung des Stammes Manasse, und ähnlich ist es doch in 4. Mos. 36, 5. Die Stämme Ephraim und Manasse bilden »die Söhne Josephs« (1, 10 usw.) oder »das Haus Josephs« (Jos. 17, 17 usw.). Wie wäre man von den faktisch bestehenden zwei Stämmen zu ihrer Ableitung von einem einheitlichen Vater gelangt? Bei andern Stämmen Israels ist doch nur eine gemeinsame Mutter genannt, und dies war in polygamischen Ehen eine natürliche Sache. Warum hätte die dichtende Phantasie, die angeblich hier am Werke war, sich bei den Stämmen Ephraim und Manasse nicht begnügt, ihre Stämme auf dieselbe Mutter zurückzuführen? Der Umstand, daß man bei Ephraim und Manasse denselben Vater nannte, kann nur dann natürlich gefunden werden, wenn er auf geschichtlicher Erinnerung beruhte. Übrigens waren die Stämme Ephraim und Manasse nach Ausweis der Geschichte nicht so absolut verbunden, daß daraus ihre Zuerteilung auch nur zu ebenderselben Mutter erklärt werden könnte. Denn beide Stämme standen in der Geschichte auch gegen einander: Gideon aus Westmanasse (Richt. 6, 11. 15) vollbrachte sein Werk ohne Ephraim (8, 1 f.), und Jephta, der wenigstens zu Ostmanasse gehört haben kann (11, 1), schlug Ephraims Hochmut kräftig zu Boden (12, 1 ff.).

Aber der Gang der gemeinsamen Geschichte Ephraims und Manasses ist doch wenigstens ein passender Schlüssel zur Erklärung der Schicksale, die Joseph nach dem Alten Testament erlebt hat? Die Antwort kann nur lauten: Nein, wenn die spätere Geschichte die Fundgrube für die Erfindung von Josephs Lebensbild gewesen wäre, so wäre erstens die Rolle unerklärlich, die Ruben in dieser Lebensgeschichte gespielt hat; denn wann ist — wie Ruben für Joseph (1. Mos. 37, 22. 29 f.) — der

Stamm Ruben in der Geschichte zum Schutze der Stämme Ephraim und Manasse aufgetreten? Wenn die spätere Geschichte die Farben zu Josephs Lebensbild geliefert hätte, dann hätte zweitens Juda als dessen Hauptgegner gezeichnet werden müssen. Denn man kennt die heftige Rivalität zwischen den Stämmen Ephraim und Juda. Schon jenes schrille Feldgeschrei »Wir haben keinen Teil an David usw. Auf, zu deinen Zelten, Israel!« (2. Sam. 20, 1 usw.) ruft uns diese Gegnerschaft der beiden Stämme lebhaft ins Gedächtnis. Was aber sehen wir in Josephs Lebensbild? Juda wehrt den Tod von Joseph ab und betont laut: »Er ist unser Bruder, unser Fleisch und Blut« (1. Mos. 37, 26 f.). Auch wird Juda von seinem Vater an Joseph vorausgesandt (46, 28), als stünde er diesem näher. Weiterhin sehen wir in der Geschichte der Stämme, daß Ephraim zu offener Opposition gegen Juda fortschritt und so die Reichsspaltung hauptsächlich herbeiführte, die zu einer offenen Wunde am Leibe der Nation Israel wurde. Dagegen Joseph hat sich mit seinen Brüdern versöhnt und ist im friedlichen Einvernehmen mit ihnen und Trost ihnen spendend dahingeschieden. Ja, er wollte auch im Tode nicht von ihnen getrennt sein und beschwur seine Brüder, seinen Leib nicht in fremder Erde zu lassen. Also auch die Lebensgeschichte Josephs ist kein Reflex der Geschichte der Stämme Ephraim und Manasse. Auch an diesem Punkte leistet die neue Theorie nicht, was sie leisten soll. Das in der hebräischen Geschichtsschreibung überlieferte Lebensbild Josephs läßt sich ebensowenig aus der späteren Stammesgeschichte herausdestillieren, wie es sich nach allgemeinen Erwägungen über die Einflüsse der ägyptischen Kultur auf die Hebräer schablonisieren läßt, worauf *H. Wincklers* Behauptungen in »Abraham der Babylonier und Joseph der Ägypter« (1903) hinauskommen.

Sollen ferner die Rubeniten mit den ganz entfernt wohnenden Daniten und Naphtaliten, den beiden Söhnen der Bilha, Verbindungen eingegangen sein, und soll

daraus die Erzählung (1. Mos. 35, 22; 49, 4) entstanden sein, daß Ruben sich in eine tadelnswerte Beziehung zu Bilha eingelassen habe? Dies ist nimmermehr möglich, und es gibt, wie ich in »Neueste Prinzipien der alttestamentlichen Kritik« (1902) gezeigt habe, auch keine andere Theorie, nach der die Erzählung 1. Mos. 35, 22 und 49, 4 aus einem Moment der Geschichte des Stammes Ruben sich erklären ließe. Man beachte endlich dieses Faktum: So sehr auch Ruben als schuldbeladen gilt (1. Mos. 35, 22; 49, 4 und 1. Chron. 5, 1) und so sehr auch Juda (1. Mos. 44, 18 ff. usw.) und Joseph sich ausgezeichnet hatten und auch deren Stämme in Israels Geschichte hervorgetreten waren und dagegen die Rubeniten als unpatriotisch verspottet wurden (Richt. 5, 15 f.) und ihr Stamm bald erlosch (5. Mos. 33, 6) — trotzdem steht Ruben im ganzen Alten Testament — mindestens achtmal — als der Erstgeborene da.

Folglich können die Berichte über die Entstehung Israels auch nicht durch neuere allgemeine Sentenzen über den Ursprung der Völker ihres Wertes beraubt werden. Es sind nach meinem Urteil keine stichhaltigen Gründe vorgebracht worden, aus denen man leugnen dürfte, daß die Patriarchengeschichte in ihren wesentlichen Grundzügen so geschehen sein kann, wie sie überliefert ist. Es läßt sich ja auch kein Anlaß zur Erdichtung einer vormosaischen Periode Israels überhaupt und der Patriarchen im besonderen angeben, und wie wenig entspräche die Art, wie die Patriarchen in 1. Mos. 12 ff. gezeichnet sind, dem angeblichen Quellpunkt ihrer Geschichte! Würde die erdichtende Sage Abraham zu einem umherwandernden und um Duldung ringenden Kolonisten gemacht haben? Man weiß doch, was für Gestalten die dichtende Phantasie malt, wenn sie Palette und Pinsel zur Hand nimmt. Man kennt dies auch speziell in Bezug auf Abraham. Denn die späteren Darstellungen haben ihn zu einem König von Damaskus gestempelt (*Justinus,* Historiae, XXXVI, 2 usw.).

Nach alledem muß man urteilen, daß es eine unbegründete und den Textbestand außer acht lassende Behauptung ist, wenn *Gunkel* seinen Kommentar über das erste Buch des Alten Testamentes (1901) mit den Worten beginnt: »Die Genesis ist eine Sammlung von Sagen.«

Ganz neuerdings ist es aber noch eine andere allgemeine Sentenz, durch die der alttestamentliche Geschichtsinhalt in Gefahr gebracht wird, seinen Wert zu verlieren. Dies ist die Sentenz, daß eine sogenannte »altorientalische« Weltanschauung, die aber wesentlich nur eine fragliche (s. o. S. 4 ff.) babylonische Theorie ist, auch die Darstellung der hebräischen Geschichtsschreiber beeinflußt habe. Eine Probe wird es am besten veranschaulichen, ob durch die Behauptungen dieser Sondergruppe von neuesten Bearbeitern des Alten Testaments bloß die Form der alttestamentlichen Geschichtserzählungen als eine babylonisierende, oder auch ihr Inhalt als ein mythologisierender hingestellt werden müßte, wenn diese Behauptungen den Aussagen der alttestamentlichen Geschichtsschreiber entsprächen.

Über den ersten Patriarchen lesen wir bei *A. Jeremias* in seinem Buche »Das Alte Testament im Lichte des alten Orients« (1904), S. 182 f.: »Der Charakter Abrahams als Wanderer bietet dem Erzähler Anlaß, Mond-Motive in die Erzählung ausklingen zu lassen. Wenn Abraham von der Mondstadt Ur nach Westen wandert und nach Ḫarran kommt, so soll der kundige Leser an den Bel-Ḫarran denken, d. i. der Mondgott. Auch die Namen werden im Sinne des Erzählers auf das Mond-Motiv anspielen. Wir lieben es ja bis auf den heutigen Tag, mit dem Sinn der Worte zu spielen. Abrahams Schwager heißt Laban (d. h. doch wohl der Mond). Er selbst heißt Abram ‚der Vater ist erhaben‘, d. i. Sin (= Mond) als Vater der Götter ist erhaben.« Nicht wahr, das ist etwas ganz Neues! Aber ist es ebenso wahr? Konnte der »kundige« Leser diese Mond-Motive aus den

Worten der alten Erzählungen 1. Mos. 11, 28 — 25, 18 heraushören? Können die neuen Deutungen mit den alten Worten auch nur überhaupt vereint werden? Untersuchen wir es!

Erstens wird in jenen Sätzen behauptet, daß Abraham für den Israeliten den Charakter eines »Wanderers« besessen habe. Aber schon das ist unbewiesen und unbeweisbar, weil auch viele andere Personen der alten Erzählungen, wie Nimrod, Tharah, Jakob u. a. (1. Mos. 10, 8—12; 11, 29 f.; 28, 10 ff. usw.), große Wanderungen unternommen haben. Ja, Abraham konnte für den Israeliten um so weniger als »Wanderer« in Betracht kommen, als nicht er, sondern sein Vater Tharah die Initiative bei der Wegwanderung von Ur ergriffen hat. Abraham wurde, wie vom israelitischen Erzähler ausdrücklich hervorgehoben worden ist (11, 31), von seinem Vater nur mitgenommen. Außerdem wird von den Texten weder angedeutet noch zugelassen, daß für den Israeliten der Weggang Abrahams aus Charran unter den Gesichtspunkt einer »Wanderung« fiel. Dieser Wegzug von Land, Verwandtschaft und sogar Vaterhaus (12, 1) charakterisiert sich für den Israeliten als ein hochherziger Akt der Hingabe an einen göttlichen Impuls. Bei diesem Sinn der Wanderung von 1. Mos. 12, 1 ff., der einzig von den Textaussagen zugelassen wird, soll der kundige Leser an »Mond-Motive« gedacht haben? — Aber zweitens betont ja Jeremias, daß Abraham von einer Stadt des Mondkultus weggewandert sei. Aber weiß er denn nicht, daß dieser Wegzug Abrahams für die Israeliten nur als Trennung von der Religionsstufe seiner Väter in Betracht kam? Warum zitiert er hier nicht die Worte von Jos. 24, 2? Dort lautet die Gotteskunde »Eure Vorfahren Tharah und andere wohnten jenseits des Stroms (d. h. des bedeutendsten Flusses von Vorderasien, also des Euphrat) und dienten andern Göttern. Da nahm ich (Jahve) euren Vater Abraham usw.,« nämlich, wie sich aus dem Gegensatz zum Vorhergehenden ergibt,

damit er mich, »den ewigen Gott« (1. Mos. 21, 33), verehre. Bei dieser Sachlage soll der »kundige« Leser, wenn er Abrahams Wegzug von Charran las, den Erzvater mit dem »Mond« zusammengedacht haben? Nein, weder dem Leser noch dem Erzähler jenes Wegzugs kann ein solcher Gedanke zugeschrieben werden. — Selbst wenn drittens dem Erzähler zugemutet werden dürfte, daß er mit dem Sinn der Worte habe spielen wollen, so hätte er in dem Namen Abram nicht den Sinn »der Vater ist erhaben« finden können, so daß er bei »Vater« an den Mondgott gedacht hätte. Die Namensform Abram ist vielmehr die verkürzte Gestalt von Abiram, die bei weniger bekannten und daher seltener genannten Personen von den Hebräern, wie z. B. Abiner und Abner, gesprochen wurde (4. Mos. 16, 1 usw.), und darnach besaß der Name Abram den Sinn »Mein Vater ist hoch oder erhaben«, und so konnte ein Sohn ebensogut genannt werden, wie z. B. Abinadab »mein Vater ist edel« (die Erörterung aller neueren Deutungen des Namens Abram kann man in »Neueste Prinzipien usw.«, S. 66 f. finden). Indes viertens hieß ja Abrahams Schwager Laban! Welcher »kundige Leser« lacht da nicht? Laban war ja Abrahams Großneffe, und außerdem bedeutet Laban »Weiß« und so konnte jemand ebensogut heißen, wie ein anderer »Rot« (Edom 1. Mos. 25, 30 usw.) usw.

So meine ich schon durch diese eine Probe bewiesen zu haben, daß die nicht wenigen überraschenden Mond-Motive und Astarte-Motive usw., die einige jetzt in den alten Erzählungen »klingen« hören wollen, von ihnen aus einer andern Kultursphäre zum israelitischen Schrifttum hinzugebracht werden, das, wenn in einer Hinsicht, doch wenigstens in religiöser Hinsicht eine Eigenart innerhalb der alten Geistesentwicklung besessen hat und besitzt. Schon auf Grund dieser einen Probe darf deshalb geurteilt werden, daß die alttestamentlichen Geschichtsbücher auch gegenüber den Versuchen, sie »altorientalisch« (d. h. babylonistisch) zu deuten, ihren Ge-

schichtsquellenwert behaupten werden. (Ausführlicher ist dieser spezielle Gegenstand in meiner Broschüre »Altorientalische Weltanschauung und Altes Testament« behandelt worden.)

Deshalb braucht nur noch folgendes zweite Beispiel von dieser astral-mythologischen Auslegung der alttestamentlichen Geschichtsbücher gegeben zu werden. *H. Winckler* leitet in »Die Keilinschriften und das Alte Testament« (1903), S. 223 seine Darstellung der israelitischen Königszeit mit folgenden Sätzen ein: »Wie die Götter sich in den Bewegungen der Himmelskörper offenbaren und wie sie die verschiedenen Erscheinungen der Natur darstellen, so entsprechen ihnen die Könige als ihre Vertreter, und deren Schicksal bestimmt sich nach dem der ihnen entsprechenden Gottheit.« Also die hebräischen Geschichtsschreiber sollen nicht die tatsächlichen Schicksale der Helden ihres Volkes haben darstellen wollen (vgl. damit oben S. 22 ff.!), sondern sollen nach einem fremden Schema, wie auch *Winckler* selbst ausdrücklich sagt (S. 225), die Geschichte dargestellt, und die Lehrer des Ewigen sollen die Schicksale fremder Gottheiten in das Leben ihrer Könige hineingezeichnet haben! Dieses angebliche Unternehmen wird von *Winckler* genauer so dargestellt: »Das Götterschema, welches zu Grunde liegt, entspricht dem in verschiedenen Variationen [!] wiederkehrenden, aber in den Grundzügen sich stets gleichbleibenden, der altbabylonischen [!] Götterlehre, welche die Grundlage einer Lehre vom Weltenall bildet.« Als ob nicht die Jahveverehrer ihre eigene Anschauung vom Weltall, Weltursprung und Weltziel besessen hätten!

Nach jener seiner vorgefaßten Meinung von der Allherrschaft der babylonischen Mythologie behauptet er weiter: »Jede Handlung der ersten Könige wird so gedeutet und gedreht, daß eine Beziehung auf die ihnen entsprechende Gottheit herauskommt — oder aber auf die diese Gottheiten darstellenden Erscheinungen des Weltalls, insbesondere der Gestirne.« Muß man nicht

denken, er beschreibe seine eigene Behandlung der Geschichte der israelitischen Könige, wenn er vom »Deuten und Drehen usw.« spricht? Aber hören wir ihm noch ein wenig weiter zu!

Zunächst von Saul bemerkt er gemäß dieser Theorie: »Auf Saul müssen die Legenden des Mondgottes angewendet werden: der Mondgott Sin führt den ständigen Beinamen bêl purussê, der Orakelgott; Scha'ûl ist davon eine wörtliche Übersetzung« (S. 225). Diese Behauptung ist aber die reine Willkür. Denn jeder Kulturkreis muß doch zunächst nach sich selbst gedeutet werden. Darnach bedeutet das hebräische Wort Scha'ûl »ein Erbetener«, und welcher »kundige Leser« wüßte nicht, daß der Gedanke, ein Kind werde von Gott erbeten, ausdrücklich in der althebräischen Literatur ausgesprochen ist? Samuels Mutter Hanna sagte ja in Bezug auf diesen Sohn: »Ich habe ihn erbeten« (1. Sam. 1, 20), und dabei ist überdies genau dasselbe Zeitwort gewählt, wovon Scha'ûl das Partizip ist. Ja, eben dieses passive Partizip scha'ûl »erbeten« ist in Bezug auf diesen Sohn ausgesprochen, indem es heißt: »Er ist ein von Jahve erbetener« (V. 28: scha'ûl). Wenn man also zu Scha'ûl »erbeten« den Ausgangspunkt »von Gott« ergänzt, so benützt man zur Deutung von Scha'ûl eine Idee, die unstreitig in der altisraelitischen Nation lebendig war und die übrigens auch sehr natürlich ist. Zur Unterstützung dieser Deutung kann man auch noch anführen, daß ein israelitischer Mann auch z. B. Chanûn »begnadigt« heißt, und ergänzt man dazu nicht ebenfalls unwillkürlich »von seiten Gottes«? — Aber daß Scha'ûl »der Befragte« heiße, könnte *Winckler* nur dann behaupten, wenn er schon aus andern unabhängigen und gültigen Gründen bewiesen hätte, daß Saul von den Israeliten mit dem Mondgott Sin zusammengedacht worden sei. Jene Behauptung kann aber nicht dadurch begründet werden, daß bei den Babyloniern der Mondgott auch den Beinamen »der Orakelgott« führte.

Damit meine ich aber auch schon diese Art von moderner sogenannter Auslegung hinreichend beleuchtet zu haben und darf die Leser, die eine Kritik von *Wincklers* weiteren Aufstellungen über Saul, David, Salomo, Jonathan und Bathseba kennen lernen wollen, auf mein Heftchen »Babylonisierungsversuche usw.« (2. Aufl. 1903), S. 13 ff. verweisen. In dem Urteil, daß durch diese astralmythologischen Deutungen von *Winckler* und *Jeremias* den hebräischen Geschichtsbüchern Gewalt angetan wird, stimmen übrigens mit mir auch z. B. folgende Gelehrte zusammen: *Budde*, Das Alte Testament und die Ausgrabungen (1903), S. 30; *Guthe,* Geschichte des Volkes Israel (1904), § 1b; *C. Bezold*, Die Keilinschriften usw. (1904), S. 30; *von Orelli* im Theol. Literaturblatt (1904), No. 41; *H. L. Strack* im Evangelisch-kirchlichen Anzeiger für Berlin (1904), No. 19; *Zöckler* im Beweis des Glaubens (1904), S. 357; *Oettli* im Theologischen Literaturbericht (1905), S. 10; *A. van der Flier*, Stemmen voor Waarheid en Vrede (1905), S. 13 ff.

Aber noch können wir von dieser Art, die hebräischen Geschichtsquellen zu interpretieren, nicht scheiden, ohne *Dan. Völters* Buch »Ägypten und die Bibel, Die Urgeschichte Israels im Licht der ägyptischen Mythologie« (2. Aufl. 1904) beachtet zu haben. Er geht bei seiner Beurteilung der geschichtlichen Existenz Abrahams von 1. Mos. 18 aus und bemerkt (S. 5): »Nach dem ägyptischen Mythus muß — der Sonnengott — Ra über sein Vorhaben, das Menschengeschlecht zu vertilgen, sich zunächst vor dem ältesten Gotte Nun aussprechen, weil dieser die Menschen schuf und König war der denkenden Geister bezw. die reinen Seelen erzeugte. Ähnlich motiviert Gott in der Genesis die Mitteilung seines Vorhabens und die Besprechung desselben mit Abraham in den Worten ‚Wie kann ich Abraham verhehlen, was zu tun ich im Begriffe bin? Abraham soll ja zu einem großen und mächtigen Volke werden und durch ihn sollen gesegnet werden alle Völker der Erde usw.' (18, 17. 19).

Man sieht: die Motivierung im ägyptischen Mythus ist die ursprüngliche und natürliche, während in der alttestamentlichen Erzählung im Zusammenhang mit der Vermenschlichung Abrahams die Verhältnisse verschoben sind und die Motivierung dadurch eine weniger klare geworden ist. Sein Vorhaben über oder gegen die Menschen muß Ra dem Nun mitteilen, weil dieser der Urheber der Menschen und der denkenden Geister oder der reinen Seelen ist, nicht weil er, wie Abraham, der Stammvater vieler Völker und speziell des gerechten Volkes erst werden soll.« Also *Völter* nimmt schon auf S. 5 an, daß Abraham ein vermenschlichter Gott sei, und läßt sich von dieser Meinung nicht durch die Ungleichheit dessen, was in der ägyptischen Mythologie über Ra, und dessen, was vom hebräischen Geschichtsschreiber über Abraham erzählt wird, abbringen. Anstatt — wie ein induktiver, vom Textbefund zum religionsgeschichtlichen Urteil fortschreitender Quellenforscher es machen muß — zu sagen: Was in 1. Mos. 18 erzählt wird, steht mit der Gesamtanschauung des Alten Testaments über die Beziehung des lebendigen Gottes zu Abraham, dem Organ eines neuen Anfangs in der Geistesgeschichte, in Einklang, nimmt *Völter* den Verkehr der Gottheit mit ihrem irdischen Organ als einen gültigen Beweis [!] dafür, daß dieses Organ, der Stammvater der Abrahamiden, selbst ein Gott gewesen sei. An der Richtigkeit dieser seiner Voraussetzung hätte ihn doch wenigstens auch die Verschiedenheit des von Nun und des von Abraham Erzählten irre machen sollen. Nein, er sagt lieber: die Motivierung, die im ägyptischen Mythus vorliegt, hat sich in der alttestamentlichen Erzählung im Zusammenhang mit der Vermenschlichung Abrahams verschoben. Aber diese »Vermenschlichung Abrahams« war ja eben erst zu beweisen.

Völter aber fährt mit den Worten fort: »Die beiden Erzählungen entsprechen indessen einander noch weiter.« Bis jetzt entsprachen sie sich ja überaus wenig. Aber

worin hat *Völter* eine — weitere — Korrespondenz entdeckt? Nun »Abraham stellt sich in der Erzählung der Genesis (18, 22) vor Gott gerade wie im ägyptischen Mythus Nun vor Ra«. Ei, das ist ja eine höchst charakteristische Sache, daß jemand bei Entgegennahme einer Mitteilung eines andern vor diesem steht! Aber hören wir der Beweisführung noch weiter zu! »Auch in der ehrerbietigen Weise der Anrede Gottes zeigt sich eine gewisse Verwandtschaft auf beiden Seiten. »Mein Sohn Ra, der du größer bist als sein [so!] Vater und sein Erzeuger«, sagt Nun. »Ach, Herr, ich habe mich unterfangen, mit dir zu reden, obschon ich Erde und Asche bin« sagt Abraham (1. Mos. 18, 27. 30—32). Schöne Ähnlichkeit, und nun soll die Ähnlichkeit — infolge eines logischen Fehlers, der in der neueren religionsgeschichtlichen Forschung nicht selten ist — vollends gar auch gleich zu »Verwandtschaft« gestempelt werden! Jetzt aber stößt der Verfasser jenes Werkes selbst auf ein Hindernis. Er bemerkt (S. 6) darüber: »Im ägyptischen Mythus scheint nun allerdings Nun seinem Sohn Ra ohne weiteres zuzustimmen, während in der Genesis Abraham zunächst Fürbitte für Sodom einlegt.« Indes der Verfasser setzt sich über diese Differenz hinweg. Er tröstet sich damit, daß »wie im ägyptischen Mythus das Strafgericht wirklich zur Ausführung kommt, so auch nach der Erzählung der Genesis«. Allein dadurch wird jene Differenz nicht beseitigt. Freilich »die Vertilgung selbst geschieht hier und dort mit Feuer. Denn auch Sechet, die im ägyptischen Mythus das Urteil vollzieht, repräsentiert das Feuer«. Indes die Göttin Sechet ist »die Sonne in ihrer verzehrenden (consuming) Kraft«, wie *A. Wiedemann* in dem soeben erschienenen Extra-Band des Bible-Dictionary von Hastings, S. 182a bemerkt, und das Eingreifen der Sonnenglut, das bei einem vom Sonnengott Ra gewünschten Strafurteil sehr natürlich in der ägyptischen Mythologie vorausgesetzt wurde, ist doch etwas anderes als das Regnen von Schwefel und Feuer und das Auf-

steigen von Rauch (1. Mos. 19, 24. 28), was nach meinem Urteil über die neuere Erforschung der mineralogisch-chemischen Verhältnisse des Toten Meeres auf das Brennendwerden von Asphaltlagern hinweist, wie ja dieses Meer bei griechischen und römischen Schriftstellern »Asphaltsee« heißt und auch Schwefelquellen in seiner Nähe sich finden (Encyclopaedia Biblica, 1899—1903, col. 1046).

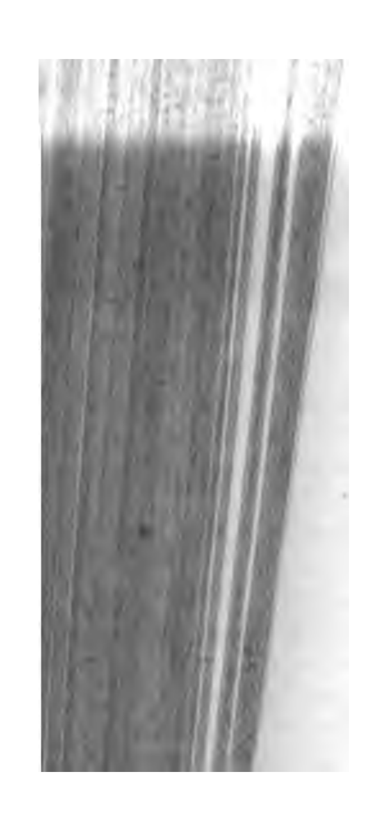
Zum Schlusse legt *Völter* noch darauf Gewicht, daß »wie nach der Erzählung der Genesis die Vertilgung an einem bestimmten Orte geschehe, so sie auch nach dem ägyptischen Mythus nicht über die ganze Erde hin geschehe, sondern an einem Orte in der Wüste oder in den Bergen, wohin die Menschen geflohen waren«. Aber das ist doch ganz etwas anderes, ob nur ein einzelnes kleines Gebiet der Erde wegen einer besonderen Entartung zum Objekt einer Katastrophe gemacht wird, oder ob die ganze Menschheit das Objekt eines Vernichtungsbeschlusses ist, und dieser nur eben da zum Vollzuge kommt, wohin die einzelnen Teile der Menschheit sich geflüchtet haben. Die beiden vom Verfasser erwähnten Dinge einander gleichstellen, heißt, verschiedene Dinge nivellieren, Verschiedenheiten, die in den überlieferten Materialien vorhanden sind, mit Gewalt beiseite schieben. Nicht anders aber kann auch das Gesamturteil über diese ganze bis jetzt betrachtete Art von Beweisführung lauten. Denn etwas anderes ist ein Strafverhängnis über die ganze Menschheit, wie es in der ägyptischen Mythologie dem die Menschen oft plagenden Sonnengotte Ra begreiflicherweise zugeschrieben wurde, und wieder etwas anderes ist der durch ein lokales Naturereignis vermittelte Untergang von Sodom und seiner Nachbarschaft, der der besonderen Degeneration dieser Städte entsprach.

Der Eindruck, daß auch *Völters* Buch auf eine Nivellierung von Größen hinausläuft, die in einzelnen formellen Punkten einander parallel, aber in ihrem Wesen ganz

von einander verschieden sind, wird bei der weiteren Lektüre dieses Buches immer von neuem erweckt. Er meint ja weiter, der ägyptische Mythus liefere auch noch für einen andern Bestandteil der Abrahamsgeschichte eine vollkommene Erklärung. Denn »wenn darin Nun derjenige genannt wird, der die Menschen schuf und König war der denkenden Geister, oder der, wie *Brugsch* übersetzt, die reinen Seelen erzeugte, so entspricht dies dem, daß in der Genesis Abraham als der gesegnete Völkervater erscheint, dem eine ganz außerordentlich reiche Nachkommenschaft verheißen wird, und von dem neben einer ganzen Reihe von Völkern auch das gerechte und fromme auserwählte Volk ausgehen soll« (S. 7 f.). Er gesteht selbst zu, daß Nun im ägyptischen Mythus freilich ein Gott sei; aber dieser Nun sei doch Stammvater der Menschen, sei auf der Erde geblieben, nachdem Ra sich in den Himmel zurückgezogen hatte, und sei, obwohl ein Gott und der Vater des Ra, doch zugleich der älteste Untertan und der vornehmste Diener des Ra, wie Abraham dies gegenüber Jahve sein soll (S. 8). Indes durch alle diese Bemerkungen wird doch die Tatsache nicht beseitigt, daß der Abraham der hebräischen Geschichtsquellen der Sohn des Tharah war und zwei Brüder Nahor und Haran besaß, daß er ferner mit seinem Vater und andern bestimmt genannten Verwandten aus Chaldäa wegzog und nach Mesopotamien wanderte usw. usw. Also die in den hebräischen Geschichtsbüchern uns entgegentretende Gestalt Abrahams hat einerseits gar nichts Mythologisches an sich und soll doch ein Produkt der mythologisierenden Phantasie, soll auch von den israelitischen Geschichtsschreibern aus einer fremden mythologischen Sphäre übernommen sein, obgleich sie das Grundprinzip »Du sollst keine andern Götter haben« besaßen. Die Gestalt Abrahams tritt andrerseits als ganz konkrete Persönlichkeit in konkreten natürlichen Verhältnissen uns entgegen, aber dieser ganz wohl mögliche Inhalt der Geschichtsquellen, der an vielen Wanderzügen

jener alten Zeit, wie Herodot (1, 1; 7, 89) z. B. von den Phöniziern nach deren eigener Aussage erzählt, seine Analogien besitzt, soll in mythologische Phantasien verdampft werden. Dies ist wieder ein Beispiel von der neuerdings nicht ganz selten angewendeten Methode, das in den Geschichtsquellen vorliegende Material zu ignorieren und dagegen die Geschichte sich nach eigenen Theorien zu konstruieren.

Trotzdem darf ich den Lesern noch folgende Probe aus dem in Rede stehenden Buche nicht vorenthalten: »Das heilige Tier des Amon-Ra und des Chnum-Ra ist der Widder, der den Gott repräsentiert und speziell seine Zeugungskraft zum Ausdruck bringt. Dem entsprechend werden diese beiden Ra als der befruchtende Widder vorgestellt, der Stier oder Gatte seiner Mutter, der sein eigener Ursprung ist. Ist nun Abraham = Nun und Sara = Nunet und ist der Sohn von beiden Ra, der zugleich wieder ihr Gott ist, so muß man nach dem Vorbild des ägyptischen Mythus erwarten, daß der Gott Abrahams, d. h. Ra, auch die Sara, seine Mutter, befruchtet hat. Von dieser Vorstellung enthält in der Tat die alttestamentliche Erzählung noch deutliche Spuren: bei der Einkehr in Mamre fragt Gott Abraham nach seinem Weibe Sara und sagt: »Ich werde übers Jahr um diese Zeit wieder zu dir kommen; dann wird dein Weib Sara einen Sohn haben.« »Da lachte Sara, heißt es dann, in sich hinein, indem sie dachte: nachdem ich welk geworden, sollte ich noch der Liebe pflegen? Und mein Gemahl ist ja [auch] alt.« Gott aber erwiderte: »Sollte für Jahve irgendetwas unmöglich sein? »Und er wiederholt nun, was er bereits zu Abraham gesagt (1. Mos. 18, 9—15). In 21, 1 f. wird dann weiter erzählt: »Und Jahve suchte Sara heim, wie er gesagt hatte.... und Sara ward schwanger und gebar dem Abraham einen Sohn, in seinem Greisenalter.« Der Gott Abrahams tritt hier ganz in der Rolle des Amon-Ra oder des Chnum-Ra auf.« Wenn jemand die Behauptung aussprechen



am Sinai »Mos
(S. 88), weil »d
in dem Augenb
setzestafeln vom

b) Oder wi
Testaments wenig
die Vergleichung
so manche inha
Schrifttum enthalt

Diese Frage is
Debatten über das
in ihnen ist weites
der Fall war, zum
althebräische Schrift
ein Glied im Krei
trachten ist.

»Die heilige Bibl
Isidor von Sevilla (†
Bibel in sehr bezeic
freilich schon manchn
glichen worden. Denn
sind einst in griechis
römischen Literatur

zustellen, aber dem geistdurchströmten Vorbilde konnte es nicht schwer fallen, das von Sinnlichkeit triefende Nachbild an Kulturbedeutung weit zu überflügeln. Dem brennenden Forschungseifer von *Anquetil du Perron* war es weiterhin vorbehalten, in den Jahren 1771—1774 die erste Übersetzung des Zendavesta, des Religionsbuches der Perser, zu veröffentlichen. Als dann 1799 in Ägypten beim Schanzenbau zu Rosette ein Basaltstein gefunden worden war, der einen Text in der hieroglyphischen sowie in der daraus vereinfachten demotischen Schrift der Ägypter und in griechischer Schrift enthielt: da war der langgesuchte Schlüssel zu den Hieroglyphen gefunden und das ägyptische Totenbuch, das den charakteristischen Titel »Das Buch vom Ausgang in den Tag« trägt, trat dem althebräischen Schrifttum zur Seite. Endlich goß die Fackel der vergleichenden Sprachwissenschaft des neunzehnten Jahrhunderts zunächst über die Literatur der Inder einen hellen Schein aus, und es wurde vor allem das älteste Werk dieser Literatur dem Verständnis der Europäer näher gebracht. Diese und noch andere Werke, die in der großen Sammlung *The Sacred Books of the East*, also der heiligen Bücher des Ostens vereinigt sind, waren alle schon mit der althebräischen Literatur verglichen worden, und das Ergebnis des Studiums war stets ein neues Menê, menê, tekêl »Gezählt, gewogen und zu leicht befunden« gewesen. Da öffnete seit 1889 sich in der »Keilinschriftlichen Bibliothek« ein neues Literaturgebiet, das mit dem Schrifttum der Hebräer verglichen sein wollte, und diese neueste Bibliothek rief schon deshalb ein riesengroßes Interesse hervor, weil sie aus einem Lande stammte, an dessen Grenze der Ausgangspunkt Abrahams gelegen hat.

Beim Durchforschen dieser »Keilschriftlichen Bibliothek«, wie sie richtiger benannt werden würde, zeigt sich nun eine Reihe inhaltlicher Parallelen. Dieselben finden sich — was freilich nicht sehr überraschend ist — hauptsächlich in dem Teil der alttestamentlichen Ge-

schichtserzählung, der die vor Abraham liegende Zeit betrifft und die gemeinsamen Schicksale der Urmenschheit erzählt (1. Mos. 1—11). Innerhalb dieser »Urgeschichte« lesen wir von 6, 9 — 8, 22 z. B. den Bericht über die Flut, die zugleich eine Sintflut (d. h. unmaz fluot oder unermeßliche Flut) und zugleich — nach wohlbegründeter volksetymologischer Wortgestaltung — eine Sündflut (d. h. ein Strafgericht über eine religiös-sittlich verderbte Menschheitsgeneration) war, und dazu enthält die Keilinschriftliche Bibliothek in Bd. VI, 1, 230 ff. eine Parallele. Sie bildet eine Episode des Gilgamesch-Epos und steht auf dessen elfter Tafel. Die Grundzüge dieser keilschriftlichen Fluterzählung sind folgende:

Utnapischtim erzählte dem Gilgamesch: Ich will dir, o Gilgamesch, etwas Verborgenes eröffnen und ein Geheimnis der Götter will ich dir verkünden. Nämlich Schurippak, eine Stadt, die du kennst, [die am Ufer] des Euphrat liegt, ist alt, denn in ihr wohnten die Götter, deren Herz den Gedanken faßte, die Sturmflut zuwege zu bringen. Einer von diesen Göttern, »der Herr der Weisheit«, Ea, sagte zu mir: O Mensch aus Schurippak, bau ein Schiff! Laß fahren Reichtum, suche das Leben! Bring lebendige Wesen aller Art in das Schiff hinein! Das Schiff, das du bauen sollst, laß auf den Ozean hinab! — Ich, Utnapischtim, verstand es und antwortete Ea, meinem Herrn: Sieh, mein Herr, was du so befahlst, habe ich ehrfurchtsvoll beachtet und werde es tun. Aber was soll ich dem — übrigen — Volke der Stadt Schurippak antworten, wenn sie mich nach dem Grunde meines Schiffbaues fragen? Ea erwiderte mir: Sage ihnen dies: Nachdem Bel (= Herr; einer der obersten Götter) mich verflucht hat, will ich nicht mehr in eurer Stadt wohnen und nach dem Erdboden Bels mein Antlitz nicht mehr richten, sondern zum Ozean hinabfahren und bei Ea, meinem Herrn, wohnen. Über euch aber werden sie (die Götter) Überfluß regnen lassen, Beute an Vögeln und Beute an Fischen, auch reichliche Feldfrucht, wann an

einem Abend die Gebieter der Finsternis über euch einen Schmutzregen herabsenden werden. — Utnapischtim baute nun das Schiff, dessen Wände je 120 Ellen lang waren, teilte das Innere des Schiffes in neun Abteilungen, schüttete es mit Asphalt aus, verfertigte sich ein Ruder und legte die — übrigen — Schiffsgeräte hin, richtete den Bauleuten einen Hebeschmaus aus, indem er täglich Lämmer schlachtete und das Volk mit Wein und Öl wie mit Flußwasser tränkte, kurz, ein Fest »wie zur Zeit des Neujahrsfestes« veranstaltete. Dann belud er das Schiff, wie er selbst mit folgenden Worten erzählt: Alles, was ich hatte, lud ich darauf. Alles, was ich an Silber, alles, was ich an Gold hatte, lud ich darauf. Alles, was ich an lebendigen Wesen aller (Art) hatte, lud ich darauf. Ich brachte zum Schiff hinein meine Familie und meine Angehörigen insgesamt, Vieh des Feldes, Getier des Feldes, die Handwerker insgesamt brachte ich aufs Schiff. Dabei dienen übrigens die letzterwähnten zwei Zeilen zur Entfaltung des vorher genannten Begriffes »lebendige Wesen« und ist die Stellung der Worte »Vieh des Feldes, Getier des Feldes« — unmittelbar hinter den Angehörigen des Utnapischtim und vor den Fremden — zu beachten und daher ist die Idee, daß Utnapischtim die gesamte Tierwelt retten solle, nicht sicher in der keilschriftlichen Flutdarstellung ausgeprägt, wie auch nach andern Texten der babylonischen Literatur Utnapischtim »außer Vögeln nur gras- und krautfressende Säugetiere mit in die Arche« nahm (*P. Jensen*, Keilinschriftliche Bibliothek VI, 1, 491).

Nun schickten die Gebieter der Finsternis an einem Abend einen Schmutzregen. Utnapischtim beschreibt den Vorgang so: »Ich blickte auf das Tagesantlitz — das Aussehen des Firmaments —, da bekam ich Furcht, den Tag anzuschauen. Ich trat in das Schiff und verschloß mein Tor«, während dieses Verschließen in der hebräischen Darstellung als rührender Beweis der göttlichen Barmherzigkeit erwähnt ist (1. Mos. 7, 16). »Dem Befehlshaber des Schiffes, dem Schiffer Puzur-KUR-GAL oder

Puzur-Bel (*H. Zimmern* in »Die Keilinschriften und das A. T.«, 1903, 549), übergab ich es und seinen Bestand.« — Sobald etwas vom Morgenrot aufleuchtete, da stieg vom Grunde des Himmelsgewölbes eine schwarze Wolke herauf. Der Gott Adad toste darin, und die Götter Nabu (= Nebó Jes. 46, 1) sowie Scharru (= »der König«, wahrscheinlich Marduk) gingen voran usw. Einen Tag lang wehte der Orkan daher usw. Die Götter fürchteten die Sturmflut und wichen zurück und stiegen zum Himmel des Anu empor. Die Götter waren niedergeduckt wie ein Hund.... Die Göttin Ischtar schrie wie eine Gebärende: Wäre doch jener Tag zu Lehmerde d. h. zu einer leicht auflösbaren und daher nichtigen Größe) geworden, an dem ich in der Götterversammlung Böses befahl! Gebäre ich meine Menschen, daß sie wie Fischbrut das Meer erfüllen? Die Götter sind niedergebeugt, sitzen da in Tränen. — Wie der siebente Tag herankam, wurde der Orkan, die Sturmflut, der Schlachtsturm niedergeschlagen. Da ich, so erzählt Utnapischtim weiter, den Tag schaute, war die ganze Menschheit außer mir und den um mich Versammelten zu Lehmerde geworden. Sowie das Tageslicht erschienen war, betete ich, öffnete ein Luftloch und weinte — er wußte ja freilich nicht, wie Noah nach der hebräischen Erzählung dies wußte, daß die Flut als ein Strafgericht gesendet war. Ich schaute hin auf die Räume im Bereiche des Meeres: nach zwölf Doppelstunden steigt eine Insel auf. Das Schiff war an den — Berg — Niṣir (östlich vom oberen Tigris) gekommen, während nach der israelitischen Überlieferung die Arche auf einem der Berge von Ararat, d. h. dem keilschriftlichen Urarṭu (= Armenien) landete. — Als der siebente Tag herankam, ließ ich eine Taube hinaus. Die Taube ging (d. h. flog) fort und kam zurück: weil kein Niederlassungsplatz da war, kehrte sie um. Dann ließ ich eine Schwalbe hinaus, und es geschah dasselbe. Dann ließ ich einen Raben hinaus. Er flog fort und sah das Schwinden des

Wassers, fraß, krächzte und kehrte nicht um. — Da opferte ich ein Lamm und stellte zweimal sieben Opfergefäße auf, schüttete in sie Kalmus, Zedernholz und Myrte. Die Götter rochen den angenehmen Duft, die Götter sammelten sich wie Fliegen über dem Opferer. Sobald aber die Herrin der Götter (d. h. die Ischtar = Astarte) herankam, sprach sie: Ihr Götter, wie ich den Edelsteinschmuck meines Halses nicht vergessen will, will ich diesen Tag bis auf ewig nicht vergessen. Wenn die Götter an das Schüttopfer hinangehen, möge Bel nicht an das Schüttopfer hinangehen, weil er sich nicht besann und (= sondern) die Sturmflut erdachte und meine Menschen zu einem Trümmerhaufen von Aas bestimmte. Auch der Gott Ea sprach zu Bel: Wie (= warum) besannst du dich nicht und erregtest die Sturmflut? Dem Sünder lege seine Strafe auf, aber mach ihn — dann wieder — los, daß er nicht abgeschnitten (d. h. vernichtet) werde! — Der so zurechtgewiesene Gott Bel ging darauf zu dem Schiff hin, ergriff meine Hand, so erzählt Utnapischtim weiter, und führte mich samt meinem Weibe heraus und ließ sie an meiner Seite niederknien, berührte dann unsere Schulter und segnete uns mit den Worten: »Vormals war Utnapischtim ein Mensch, nun [aber] sollen Utnapischtim und sein Weib gleich uns Göttern selbst geachtet werden. Wohnen soll Utnapischtim in der Ferne an der Mündung der Ströme.«

Ist nun durch die Auffindung dieser Parallele von 1. Mos. 6, 9 — 8, 22 der Geschichtsquellenwert dieses alttestamentlichen Abschnittes zerstört worden? Dies würde nur dann der Fall sein, wenn die babylonische Gestalt der Flutdarstellung gegenüber der althebräischen Erzählung als die ursprünglichere hingestellt werden dürfte. Dies ist allerdings von seiten *F. Delitzschs* geschehen. Denn in seinem bekannten ersten Vortrag über Babel und Bibel (1902), S. 29 hat er gerade zunächst in Bezug auf die Flutberichte behauptet, daß eine Reihe von

alttestamentlichen Erzählungen aus den »Schatzhügeln« Babyloniens »in reinerer und ursprünglicherer Form« hervorgebracht worden seien. Aber diese doppelte Behauptung entbehrt der Begründung.

Denn erstens wird ohne Grund behauptet, die biblische Fluterzählung sei gegenüber der babylonischen Flutdarstellung nicht ursprünglich, d. h. aus ihr abgeleitet, und den Beweis für dieses mein Urteil meine ich auf folgende Weise erbringen zu können.

Da die beiden in Rede stehenden Fluterzählungen nicht in allen Punkten zusammenstimmen, so könnte, wenn wir jetzt vorerst eine Entlehnung einmal als stattgefunden voraussetzen wollen, nur der Grundgehalt der beiden Darstellungen aus dem babylonischen Bericht entlehnt worden sein. Dieses beiden Erzählungen gemeinsame Material kann aber ebensogut, wie bei den Babyloniern, auch bei Abrahams Nachkommen ein altes Erbgut gewesen sein. Auch bei diesen kann sich die Erinnerung an eine Flutkatastrophe, die einstmals über die Menschheit hereingebrochen ist, erhalten haben. Eine Überlieferung von einer einstigen großen Flut finden wir ja bei vielen Völkern, wie man aus folgenden Darlegungen ersehen kann: *Rich. Andree*, Die Flutsagen, ethnographisch betrachtet (1891); *Bruno Lindner*, Die iranische Flutsage (1893); *Alfr. Wiedemann*, Die Toten und ihre Reiche im alten Ägypten (1900), S. 3—7. Folglich kann sich eine solche Tradition auch bei den Hebräern bewahrt haben. Dies kann um so leichter der Fall sein, als das Volk Israel nach den Spuren, die im Verlaufe dieser Vorträge aufgezeigt worden sind (s. o. S. 17 ff.), nicht gerade den stumpfsten Sinn für die Pflege alter Erinnerungen besessen hat. — Oder muß die hebräische Gestalt der Fluterzählung deshalb die weniger ursprüngliche sein, weil die Geschichtsbücher, aus denen der jetzige Bericht in 1. Mos. 6, 9 — 8, 22 geschöpft ist, erst nach Mose geschrieben sind, während unter den Keilschriften »ein freilich nur sehr lückenhafter mythologischer Text« mit Be-

merkungen über die Sturmflut aus der Zeit vor 2000 v. Chr. gefunden worden ist? Nein. Denn die neueren Forschungen über Textquellen haben es zur Evidenz gebracht, daß Abschriften eines Textes, die erst später entstanden sind, trotzdem vielmals ursprünglichere Lesarten, als die älteren Handschriften, enthalten. Folglich können auch die schriftlichen Fixierungen dessen, was man sich bei den Abrahamsnachkommen durch die Jahrhunderte hindurch über die Sintflut erzählt hatte, eine — mindestens teilweise — ursprünglichere Gestalt der alten Kunde darbieten, ganz abgesehen davon, daß der gewöhnliche Text der babylonisch-assyrischen Flutdarstellung, aus dem oben S. 230—231 ein Auszug gegeben worden ist, auch nur auf Textabschriften beruht, die für die Bibliothek des Königs Assurbanipal (668—626) gefertigt worden sind. — Kann ferner etwa gar aus 1. Mos. 4, 17—24 bewiesen werden, daß eine einstige Sintflut noch im 8. Jahrhundert v. Chr. dem Verfasser jenes Abschnittes unbekannt war (*C. Budde*, Das Alte Testament und die Ausgrabungen, 1903, 36)? Aber dies wird erstens nicht durch die Erwähnung der Stadt Hanóch (Chanókh 4, 17) erwiesen. Denn sie kann als durch die Flut untergegangen gegolten haben, ohne daß auch zugleich die Kunde von ihr mit verschwunden sein müßte. Oder liegt bei den vier Städten Sodom usw. (1. Mos. 19, 24 f.; 5. Mos. 29, 23 usw.) nicht ein ganz ähnlicher Vorgang vor, und ist nicht auch die Bewahrung des Namens der vorsintflutlichen Stadt Schurippak vorausgesetzt? Der Erzähler von 1. Mos. 4, 17—24 kann ferner die Tradition von der Sintflut gekannt haben, obgleich er z. B. Jubal als den »Vater« derer bezeichnet, welche Zither und Schalmei handhaben. Denn der Ausdruck »Vater« kann da, wie sonst häufig, den Anfänger bezeichnen. Also kann mit jenen Sätzen 1. Mos. 4, 20—22 gesagt sein sollen, daß, nachdem z. B. das Spielen der Zither und Hirtenflöte entdeckt war, die Kunde davon durch die Noachiden bewahrt worden ist. Liest man doch auch in der baby-

lonischen Literatur nicht selten die Bemerkung, daß die und die Kenntnis auf die Zeit »lâm abûbi d. h. vor der Sintflut« zurückgehe (Die Keilinschriften und das A. T., 1903, S. 555 usw.).

Das Urteil, daß der wesentliche Inhalt der israelitischen Fluterzählung auf einer alten Überlieferung beruht, hat viel mehr die Wahrscheinlichkeit für sich, als die drei andern Hauptmeinungen, die man über den Ursprung der hebräischen Flutdarstellung neuerdings ausgesprochen hat, nämlich daß Israel die babylonische Fluterzählung erst nach der Einwanderung in Kanaan von dessen doch — bekämpften und auch sonst als minderwertig betrachteten — Bewohnern (*Gunkel* u. a.) oder um 750—700 von den Assyrern (*Stade, Budde* u. a.) oder im Exil von den Babyloniern (*Frd. Delitzsch* u. a.) kennen gelernt habe. Gegen alle diese Meinungen spricht in erster Linie folgendes: Was Abraham als Auswanderer aus Babylonien nach der Natur der Sache selbst von seinen Vorfahren her überliefert bekommen hatte und wieder seinen Nachkommen vererben konnte, das brauchten diese nicht von auswärts her zu lernen. Außerdem standen die Kreise des Volkes Israel, aus denen die Verfasser der alttestamentlichen Bücher hervorgegangen sind, nach aller geschichtlichen Kunde den Verehrern anderer Götter so selbstbewußt gegenüber, daß sie deren Traditionen nicht ihr Ohr leihen konnten. Oder wie? Gegen die Wahrsagerei und den Kultus der Kanaaniter hätten sie protestiert und eben dadurch anerkanntermaßen ihr Volk vor der Aufsaugung durch die Kanaaniter bewahrt, aber deren Mythen und Legenden hätten sie herübergenommen? Zwischen 750—700 ferner hat Hosea Assyrien als ein Land der Unreinigkeit bezeichnet (9, 3) und hat Jesaja erklärt, daß er seinem Volke das Licht Jahves als Fackel vorantragen wolle (2, 5). Zurzeit der aufkommenden Babylonierherrschaft hat Jeremia die religiösen Quellen der andern Völker löcherige Brunnen genannt (2, 10—13). Im babylonischen Exil wurden die babylonischen Götter

mit Spott überschüttet (Jes. 41, 21 usw. usw.) und deren Liebhaber perhorresziert (65, 11 usw.). Man übersehe auch z. B. Hes. 8, 14 und Sach. 8, 23 nicht!

Also die Aussagen, die aus der biblischen und der babylonischen Flutdarstellung als gemeinsame Grundtöne an unser Ohr schlagen, sind mit höchster Wahrscheinlichkeit für altes Erbgut der Geschlechter zu halten, die einstmals über den Boden Vorderasiens wanderten. In Bezug darauf bildet demnach der babylonische Flutbericht nicht das Original. Er könnte es also nur in Bezug auf die Züge der Darstellung bilden, durch die der keilschriftliche Flutbericht sich vom alttestamentlichen unterscheidet. Wie steht es in Bezug auf diese besonderen Elemente des babylonischen Flutberichts mit dem Originalitätsanspruch, den *Delitzsch* zu dessen Gunsten erhoben hat?

Wenn wir von den Einzelheiten, wie den verschiedenen Dimensionen des Flutfahrzeugs (vergl. 1. Mos. 6, 15), absehen und auch nicht darauf zurückkommen wollen, daß der Gedanke, Vertreter aller Geschöpfe durch die Flut hindurchzuretten, nicht sicher in der keilschriftlichen Flutdarstellung ausgesprochen ist (s. o. S. 71), so liegt die Eigenart dieser Darstellung zunächst darin, daß sie eine konkrete Örtlichkeit zum Hintergrund hat und eine entwickeltere Kultur widerspiegelt. Da werden wir nach der bestimmten Stadt Schurippak am Euphrat versetzt, und da wird vom Schiffskapitän, von der Feier des Neujahrsfestes und von der Einteilung des Tages in zwölf Doppelstunden gesprochen, wie sie von den babylonischen Astronomen gelehrt wurde (Keilinschriften und das A. T. 1903, 335). Ob diese Details wohl zur »ursprünglicheren Form« der Fluterzählung gehörten? Mir macht es den entgegengesetzten Eindruck. Sodann betrifft die Besonderheit der babylonischen Flutdarstellung den Ausgangspunkt der Flutmassen. Die Bibel sagt darüber, daß die Quellorte des Ozeans geborsten — also vom Meere her ein Einbruch erfolgt — seien und die überirdischen Wasser-

massen sich entladen hätten (7, 11). Darin kann das Bild eines ursprünglichen Vorgangs ins Gigantische gewachsen sein, wie nachher noch untersucht werden soll. Jetzt ist zunächst nur dies zu beachten, daß dem gegenüber der babylonische Erzähler von »Schmutzregen, Sturmflut oder Schlachtsturm« (P. Jensen) spricht. Auch darin trägt der keilschriftliche Bericht Lokalfarbe an sich. Man denke an das Aussehen des Regenwassers auf dem lehmhaltigen Boden des babylonischen Tieflandes, von woher ja auch die oben (S. 72) erörterte Redensart »zu Lehmerde werden« entlehnt ist, und man denke an die Stürme, die oft zyklonenartig die Flut in das Mündungsgebiet des Euphrat und Tigris hereinpeitschen!

Ist es denn aber wirklich sehr wahrscheinlich, daß von einer solchen lokalen Erfahrung des unteren Euphrat-Tigrisgebietes, wie *Delitzsch*, *Gunkel* und andere behaupten, die Fluttraditionen der antiken Menschheit ausgegangen sind? Dazu würde, was von diesen Vertretern dieser Meinung übersehen worden ist, auch der Landungspunkt der babylonischen Arche, nämlich der Berg Niṣir östlich vom oberen Tigris, nicht stimmen. Denn durch eine Überschwemmung vom persischen Golf her könnte das Schiff nicht bis zum oberen Tigris getragen worden sein. Ferner wird am Schlusse der babylonischen und der biblischen Fluterzählung betont, übrigens auch in Jes. 54, 9 wiederholt, daß eine solche Flut nicht wieder eintreten soll. Folglich muß ein ganz außergewöhnliches Ereignis den Ausgangspunkt jener Flut und damit der Fluttraditionen gebildet haben. Der geographische Forscher *Franz von Schwarz* dachte in seinem Buche »Sintflut und Völkerwanderungen« (1894) an den Durchbruch des Wassers der einst ein Meer bildenden Mongolei in den Balkasch-See und in die aralo-kaspische Niederung. Die Wanderung der Semiten ging aber nach meinen Untersuchungen in der Tat vom Nordosten her am Tigris abwärts (vergl. mein Buch »Hebräisch und Semitisch« 1901, S. 122 ff.). Z. B. haben alle semitischen Sprachen ebendasselbe Wort

für »Bär«. Die Heimat der Semiten war also ein Land, in welchem Bären lebten. Das war aber Arabien nicht. Umgedreht besitzen die einzelnen semitischen Sprachen verschiedene Namen für den »Strauß«, während gerade Arabien diesen Vogel als eine Haupteigentümlichkeit besitzt.

Muß aber die babylonische Flutdarstellung gegenüber der alttestamentlichen endlich etwa in Bezug auf die Anschauung vom Göttlichen die ursprünglichere und »reinere«, wie *Delitzsch* sagte, sein? Nein, die exzessiv vielgötterische und kraß vermenschlichende Art der Gottesauffassung, die wohl alle Hörerinnen und Hörer an dem vorhin gegebenen Auszug aus der babylonischen Flutgeschichte nur mit innerem Widerstreben wahrgenommen haben, kann keineswegs als die Auffassung des Göttlichen hingestellt werden, für deren Ursprünglichkeit sich das meiste sagen ließe. Denn z. B. die alte Reichsreligion der Chinesen trug mit ihrer Verehrung des Himmels einen fast monotheistischen Charakter (Chantepie de la Saussaye, Lehrbuch der Religionsgeschichte, § 39); auch der Buddhismus schritt zur Veräußerlichung und Vereinzelung des Göttlichen fort (§ 72 gegen Ende); betreffs der persischen Religion ist erst auf dem letzten Internationalen Religionskongreß in Basel (Expository Times 1905, S. 183 f.) energisch betont worden, daß die älteren Teile des Avesta, die Gâthâ-Hymnen, den Ahura-Mazda als ein allmächtig herrschendes Wesen lehren, und auch schon *F. Max Müller* sprach in seinen Vorlesungen über Ursprung und Entwicklung der Religion (1880), S. 75 über häufigen Verfall der Religion. Ich selbst aber möchte in Anknüpfung an meine Sprachstudien dies zur Erwägung geben: Wenn man an der Sprachgeschichte beobachtet — die Kunstgeschichte des Nil- und Euphrat-Tigris-Landes hat aber neuestens dieselbe Beobachtung dargeboten —, daß der Menschengeist gerade im Altertum große Gesamtauffassungen produziert und darin eine naturwüchsige Schärfe des Urteils und eine sozusagen hell-

seherische Intuition oder Unmittelbarkeit der Erfassung des Wahren, Guten und Schönen betätigt hat: dann soll man doch auch dies für mindestens möglich halten, daß das Göttliche als notwendiger Hintergrund dieser Welt vergänglicher Erscheinungen schon einst in urkräftiger Weise geahnt, auch in seinen geschichtlichen Spuren und Führungen verstanden und mit kindlich reiner Scheu in Wort und Tat behandelt — aber nicht so, wie in jener babylonischen Fluterzählung, auf das niedrigste Niveau herabgezogen — worden ist.

So ist an einem Beispiele, der Sintfluterzählung, eingehender gezeigt worden, daß ihr auch durch die Auffindung einer inhaltlichen Parallele ihr Geschichtsquellenwert nicht geraubt worden ist. Nein, viele Momente sprechen dafür, daß die hebräische Darstellung einen treueren Reflex jenes außerordentlichen Ereignisses gibt, als die in der babylonisch-assyrischen Literatur vorliegende Erzählung.

In diesem Resultat liegt jedenfalls der Wink eingeschlossen, daß auch bei andern urgeschichtlichen Partien der althebräischen Geschichtsbücher der Grad ihrer Geschichtlichkeit aufs sorgfältigste festzustellen ist, und ich will noch einen Beleg dafür geben, daß auch die moderne Wissenschaft bei dieser Feststellung noch nicht zu lauter haltbaren Urteilen gelangt ist. Gewiß nämlich hängt Qajin (= Kain) nach der hebräischen Erzählung (4, 16) mit den Bewohnern des östlicheren Asiens zusammen. Denn er siedelte sich im Lande Nôd (= Flucht, d. h. fluchtartiges, beduinenhaftes Dasein) östlich von Eden an. Aber ist es nicht etwas anderes, wenn die alte Überlieferung bestand, daß ein Vorfahre, der seinen Bruder getötet hatte, der Stammvater von östlichen Stämmen Asiens geworden ist, als wenn man annimmt, die Israeliten hätten ihr Urteil über jene Völker darin ausgedrückt, daß sie ihnen einen Brudermörder zum Stammvater gegeben haben? Jene erstere Meinung würde als die natürlichere vorgezogen werden müssen. Die letztere Meinung wird aber von

Gunkel im Handkommentar zur Genesis (1901, S. 44) vertreten, indem ihm Kain als Personifikation »eines prähistorischen Volkes Kain« gilt. Eine andere Gruppe von neueren Exegeten (*Wellhausen*, *Stade*, *Budde*, *Holzinger*, *Cheyne*) findet in Kain eine Personifikation des Stammes der Keniter, die eine Abteilung der Midianiter bildeten (vgl. 2. Mos. 2, 16; 3, 1; 4. Mos. 10, 29 ff. mit Richt. 1, 16; 4, 11) und teils im Süden Judas (1. Sam. 27, 10 usw.) und teils in der Nähe von Kedes in Naphtali (Richt. 4, 11, 17; 5, 24) wohnten. Wie soll aber Israel darauf gekommen sein, diese Keniter in Kain zu personifizieren? Man sagt, Israel habe das unstätige und armselige Leben dieser Keniter beobachtet und deshalb nach einer Erklärung dieses Schicksals der Keniter gesucht. Den Grund habe Israel in einer Untat des Stammvaters der Keniter gefunden und so sei man dazu gelangt, in Bezug auf die Keniter die Geschichte von Kain zu erzählen. Aber erstens ist schon dies äußerst fraglich, daß die Keniter, mit denen Israel in Berührung kam, ein unstätes und elendes Leben geführt hätten. Alles, was wir über Jethro u. a. lesen, macht keineswegs diesen Eindruck (2. Mos. 2, 16 ff.; 4. Mos. 10, 29—32). Zweitens wird überall da, wo die Quellen etwas über die Berufsart der Keniter erwähnen, von Viehzucht oder genauer von Kleinvieh-Zucht d. h. Zucht von Schafen und Ziegen (2. Mos. 2, 16) geredet, und Mose, der in die Dienste des Jethro getreten war, wird genau mit denselben Ausdrücken bezeichnet, mit denen die Erwerbsart des Abel angegeben ist (2. Mos. 3, 1 und 1. Mos. 4, 2). Folglich hätten die Keniter eher in dem Abel personifiziert sein können, als in Kain. Drittens erscheinen die Keniter in den Quellen als mit den Israeliten eng befreundet (2. Mos. 2, 16 ff.; 4. Mos. 10, 29 ff. usw.) und nirgends tritt eine Feindschaft der Keniter und der Israeliten hervor. Also ist es keineswegs wahrscheinlich, daß diese mit Israel befreundete Völkerschaft in Kain personifiziert worden ist.

Das Schlußergebnis aber, das sich bei den meisten der in diesen Vorträgen dargebotenen Untersuchungen mit immer wachsender Stärke aufgedrängt hat, ist dieses, daß das, was als Menschentat und Menschenschicksal in den hebräischen Geschichtsbüchern erzählt wird, geschichtlichen Charakter beansprucht, und dies muß gegenüber der bei manchen neuesten Bearbeitern der alttestamentlichen Geschichtsbücher herrschenden Geneigtheit, sie zu Verkörperungen von Theorien zu machen und sie nach allgemeinen Theorien auszudeuten, noch einmal betont werden. Denn es ist ja neuerdings, so wenig man es für möglich halten möchte, auch die Behauptung ausgesprochen worden, daß das Volk Israel wegen seiner Kleinheit keine tonangebende Rolle in der Geistesgeschichte der alten Welt besessen haben könne (*H. Winckler*, Die Keilinschriften usw. 1903, S. 5 usw.). Außer allem, was dagegen in »Die Babel-Bibel-Debatte und die wissenschaftliche Methode«, S. 38 bemerkt worden ist, erinnere ich noch an folgende Tatsachen: Der Stamm der Rechabiter war noch kleiner, und sie besaßen doch ein eigenartiges Kulturideal (Jer. 35, 2—14, vgl. 2. Kön. 10, 15). Hat ferner nicht auch Griechenland, obgleich es den Römern an militärischer Macht nicht gewachsen war, doch den politischen Siegern auf dem Gebiete der Kunst und Wissenschaft Gesetze gegeben? Ebenso konnte dies auf dem Gebiete der religiös-ethischen Kultur die Bestimmung Israels sein. Endlich hat Israel durch viele Sätze das Bewußtsein ausgesprochen, daß es auf dem Gebiete der Religion und Sittlichkeit in der Tat über die Nachbarstämme emporragte: 1. Mos. 20, 11; 34, 7; 4. Mos. 23, 9; 5. Mos. 33, 28; Richt. 20, 6; 2. Sam. 13, 12 usw. bis Ps. 147, 19 f. usw. Der Beweis, daß dieses geschichtliche Bewußtsein Israels nicht auf einem guten Grunde beruhte, ist noch nicht geliefert worden. Wenn überdies im Zusammenhang mit der soeben besprochenen Theorie neuerdings mehrmals die kulturelle Überlegenheit Syriens über Israel behauptet worden ist (z. B. bei *A. Jeremias* in seinem

oben besprochenen Buche, S. 29 wegen des Damast in Am. 3, 12 und wegen des möglichen damaszenischen Altarmodells in 2. Kön. 15, 10 f.), so muß man sich wundern, daß dabei das Peripherische und das Zentrale in der menschlichen Kultur so sehr verkannt worden ist.

3. Oder wird der geschichtliche Charakter solcher Inhaltsmomente, wie z. B. der Berufung Abrahams, durch den Hinweis auf den altbabylonischen König Hammurabi als unmöglich erwiesen? Dieser ließ ja auch im Eingang seiner Gesetzesinschrift, die 1902 zu Schustär gefunden wurde, schreiben: »Hammurabi, der Fürst, der von Bel berufene bin ich« (Die Gesetze Hammurabis, übersetzt von *H. Winckler*, 1903, S. 8). Aber dies kann damit, daß Abraham als Nabî', d. h. Sprecher oder Prophet, Gottes bezeichnet ist (1. Mos. 20, 7), nicht auf die gleiche Stufe gestellt werden. Zwei Erwägungen empfehlen dieses Urteil.

Erstens hat Hammurabi durch die soeben zitierten und die ähnlichen Worte, die er zur Einführung seiner Gesetzesinschrift gebrauchte, sich nur in die Reihe der Herrscher gestellt. Die Regentenstellung wurde aber natürlicherweise leicht als ein Geschenk der göttlichen Geschichtslenkung angesehen. Daher wurden denn auch wichtigere Regierungsakte auf eine Anregung der Gottheit zurückgeführt, wenn nicht gar — wie es bei dem Moabiterkönig Mesa in seiner Inschrift (Zeile 14 und 32) der Fall sein kann — die Kundgebung Gottes als durch eine Beobachtung der Opfertiere oder sonstiger Omina vermittelt zu denken ist, wie sie vor allen Staatsaktionen und besonders vor Kriegen befragt wurden. Es ist ja auch die Abbildung auf dem Hammurabi-Stein, die ihn als Empfänger einer Erleuchtung des Sonnengottes darstellt, im Eingange der darunter stehenden Inschrift nur als ein Veranschaulichungsmittel gedeutet. Denn da sagt der erwähnte Herrscher: »Mich, Hammurabi, den hohen Fürsten, der Gott fürchtet, haben Anu und Bel, damit ich w i e Schamasch (der Sonnengott) über den Schwarzköpfigen a u f g e h e, d a s L a n d e r l e u c h t e, mit Namen

berufen.« Außerdem bezeichnet Hammurabi am Schlusse seiner Inschrift die darin veröffentlichten Gesetze mindestens ebenso sehr als seine Worte, wie als Worte, die auf Befehl des Schamasch verkündet seien, und er gebraucht betreffs dieser Worte sogar die Ausdrucksweise »Meine Worte sind wohl überlegt, meine Weisheit hat nicht ihresgleichen« (bei *Winckler* a. a. O., S. 39). Wie hätte ein alttestamentlicher Sprecher des Ewigen so etwas in Bezug auf die von ihm verkündigten Religionswahrheiten zu sagen gewagt! Ehe man diese Herolde des Ewigen, zu denen Abraham in 1. Mos. 20, 7 gerechnet ist, — wenn auch nicht für politische Agenten (*H. Winckler*, Die Keilinschriften usw., 1903, S. 170 usw.) —, so doch für gewöhnliche Enthusiasten erklärt, wolle man doch mindestens die Charakteristik ins Auge fassen, die diese Männer von andern zu entwerfen wagten, die sich ebenfalls Propheten des Ewigen nannten, also, äußerlich angesehen, ganz gleiche Geister zu sein schienen. Mit deren Beauftragung stehe es aber so: Sie gäben zwar vor, im Namen Jahves auftreten zu dürfen (Jer. 23, 25), seien aber nicht von ihm gesandt (14, 14; 29, 9; Hes. 13, 6). Vielmehr würden sie von materiellen Interessen geleitet (Mich. 3, 5) und weissagten für Geld (V. 11). Ihr letztes Motiv aber sei selbstsüchtige Überhebung; denn sie seien gleichsam überwallende oder im Siedezustand befindliche Personen, d. h. mutwillige Leute, die aus eigener Initiative sich eine religionsgeschichtliche Mission zu geben wagten (Jer. 23, 32; Zeph. 3, 4 usw.). Deshalb sagte Hesekiel (13, 3b): »Wehe den Propheten, den Toren, die ihrem eigenen Geiste nachfolgen«, d. h. sich von ihren eigenen Meinungen und Bestrebungen leiten lassen. Welch' deutliches Bewußtsein von einer feinen Nüance der geistesgeschichtlichen Stellung lebte also in Jeremia und seinesgleichen (7, 25), und wie mächtig wird die Begründetheit dieses Bewußtseins durch positive Aussagen dieser Männer geschützt! Darnach muß es für einen Verrat an Tatsachen der Geistesgeschichte gehalten werden, wenn man

diese Männer auf das Niveau ihrer so scharf charakterisierten Rivalen herabdrücken will.

Die Erfahrungen, die Israels wahre Propheten gemacht haben, können den Erlebnissen Hammurabis zweitens auch aus folgendem Grunde nicht gleichgestellt werden: Nicht die Babylonier, sondern Abrahamsnachkommen sind das klassische Religionsvolk der antiken Welt geworden. Was auch ist es denn gewesen, was dieses Volk vor der Aufsaugung von seiten der Kanaanäer bewahrt hat? Die religionsgeschichtliche Individualität und die daraus entspringenden Ideale und Grundsitten (Familiensinn usw.). Was ferner ist das Mark gewesen, wovon Israels Existenz auch über den Zusammenbruch seiner politischen Selbständigkeit hinaus genährt worden ist? Nun, eben wieder sein eigenartiger religiös-sittlicher Ideenbesitz. Wo findet sich denn auch überdies in der babylonisch-assyrischen Literatur die Parallele zu den Büchern der Prophetenreden des altisraelitischen Schrifttums? Etwa in den Sammlungen der »Anzeichen«, die man in Babylon und Ninive aus den Sternen, der Wolkenfärbung, dem Vogelflug usw. entnehmen zu können meinte? Oder sollen wir die Seitenstücke zu den Prophetenreden des Alten Testaments in den Zauberliedern finden, mit denen die Babylonier böse Geister beschwören zu können meinten? Nein, die hohe religiöse Erkenntnis Israels hat alles dies ebenso aus den ursprünglichen Volksanschauungen auszuscheiden gewußt, wie den Mythus von »Bel und dem Labbu«, der als ein Ungeheuer vorgestellt wurde, dessen Maul sechs Ellen breit sein sollte, oder den Mythus vom »Raub der Schicksalstafeln« oder den von der »Hadesfahrt der Göttin Ischtar« (= Astarte), wie sie in der Keilinschriftlichen Bibliothek, Bd. VI, 1 (1900), S. 44 ff. zu lesen sind.

Das Alte Testament behauptet also auch deshalb seinen geschichtlichen Charakter, weil es der Reflex einer religiösen Erleuchtung ist, die auch dem Lichte der neuesten

vergleichenden Religionswissenschaft gegenüber ihre eigenartige Reinheit und Stärke behauptet hat.

So konnte ich Ihnen, m. D. u. H., zeigen, daß die Wogen der neueren Kritik, von deren Brausen ich beim Beginn dieser Vorträge sprechen mußte, sich am altisraelitischen Schrifttum im wesentlichen als machtlos erwiesen haben. Denn diese brausende Flut hat eben das Wesen des Alten Testaments, d. h. seinen Grundinhalt und damit seine religionsgeschichtliche Bedeutung, unerschüttert lassen müssen. Das Alte Testament hat sich als ein Fels bewährt, der, so wenig er auch einem Kristall gleicht, sondern manche Risse und vielfaches Geäder aufweist, doch Ähnlichkeit mit einem solchen Block besitzt, wie er uns hier und da auch bei unseren Wanderungen im deutschen Vaterlande begegnet, durch seine Höhe das flache Tiefland mächtig überragend und innerlich seinem Fundort nicht angehörig, sondern seinem Ursprung nach auf geheimnisvolle Regionen hindeutend.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

247. Heft.

Altes und Neues

aus

Herders Kinderstube.

Von

Karl Muthesius.

Pädagogisches Magazin, Heft 247.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

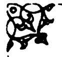
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1905.





Preis 45 Pf.




Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

248. Heft.

Die zeitgemässe Gestaltung des deutschen Unterrichts.

Von

Prof. Dr. Edmund von Sallwürk.

Pädagogisches Magazin, Heft 248.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

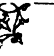
(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1905.




Preis 30 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

249. Heft.

Die Zahlvorstellung und das Zahlanschauungsmittel.

Von

E. Thurmann
in Schmölln (S.-A.).



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1905





Preis 45 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

250. Heft.

Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen).

Von

E. Scheller,

Seminarschullehrer in Eisenach.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

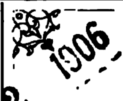
(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1905



Preis 75 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

251. Heft.

Moderner Zeichenunterricht.

Von

F. Lehmhaus

in Elberfeld.



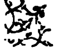
Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

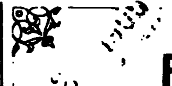
(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1905




Preis 30 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

252. Heft.

Die Universitäten der Vereinigten Staaten von Nordamerika.

Von

C. Cornelius

in Lössen-Merseburg.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1905





Preis 60 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

253. Heft.

Grundtvig

und die

dänischen Volkshochschulen.

Von

Dr. Rönberg Madsen.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1905





Preis 1 M 60 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.



284. Heft.

Kind und Kunst.

Einige

experimentelle Untersuchungen

zu einigen

Grundfragen der Kunsterziehung.

Von

Marx Lobsien.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1905





Preis 1 M 20 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

255. Heft.

Schillers Begriffsinventar.

Von

Dr. Susanna Rubinstein.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1905





Preis 20 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

256. Heft.

Darstellung und Beurteilung des Mannheimer Schulsystems.

Von

E. Scholz,

Schuldirektor in Pößneck i. Thür.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

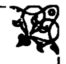
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1906





Preis 1 M 20 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

257. Heft.

Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes.

(1. 1. 1904.)

(Vortrag zu einem Elternabend.)

Von

Paul Staude,

Rektor der Johannis- und Neustadtschulen zu Altenburg.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

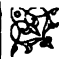


1905





Preis 30 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

258. Heft.

Der

Geschichtsquellenwert

des

Alten Testaments

in Vorträgen vor Lehrern und Lehrerinnen

erörtert

von

Eduard König,

Dr. phil. u. theol., ordentlichem Professor an der Universität Bonn.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1905



Preis 1 M 20 Pf.



